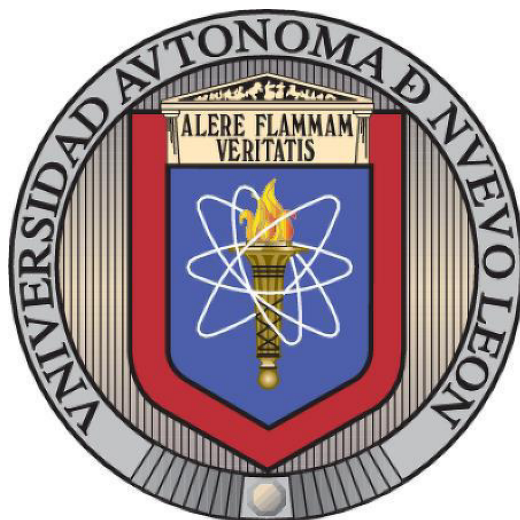


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**TESIS**

**EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y SU RELACIÓN  
CON EL ESTADO DE FLOW EN EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS  
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA**

**ING. VÍCTOR HUGO SÁNCHEZ GARZA**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR**

**NOVIEMBRE, 2015**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**TESIS**

**EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y SU RELACIÓN  
CON EL ESTADO DE FLOW EN EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS  
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA**

**ING. VÍCTOR HUGO SÁNCHEZ GARZA**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN DOCENCIA CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR**

**DIRECTOR DE TESIS  
DR. JESÚS HUMBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ**

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO,

NOVIEMBRE DE 2015



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FaPsi



FACULTAD DE PSICOLOGIA

Subdirección de Posgrado

**COMITÉ ACADÉMICO DE MAESTRIAS DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE U.A.N.L.**

**PRESENTE.-**

Por la presente nos dirigimos a ustedes para comunicarles que, después de haber revisado las correlaciones sugeridas al PRODUCTO INTEGRADOR titulado “Evaluación de la motivación intrínseca y su relación con el estado de flow en el rendimiento de los alumnos de educación media superior”, presentado por Víctor Hugo Sánchez Garza egresado en el periodo escolar Enero - Junio 2014 de la Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior, lo consideramos **ACEPTADO** para su defensa.

Sin otro asunto de momento, quedamos a sus órdenes,

DR. JESUS H. GÓNZALEZ GÓNZALEZ

NOMBRE DEL DIRECTOR DE TESIS

FIRMA

FECHA

MTRA. MARÍA ESTHER REA BARAJAS

NOMBRE DEL REVISOR DE TESIS

FIRMA

FECHA

DR. JOSÉ CRUZ RODRÍGUEZ ALCALÁ

NOMBRE DEL REVISOR DE TESIS

FIRMA

FECHA

Ave. Dr. Carlos Canseco #110 y Dr. Eduardo Aguirre Pequeño  
Mitras Centro. C.P. 64460, Monterrey, Nuevo León.  
Tel. (08-81) 8348-0286, 8333-7859, 8333-8222 Ext 201, Directo y Fax 8348-3781, 8333-6744  
www.psicologia.uanl.mx



80 AÑOS  
DEJANDO HUELA

## **Dedicatoria**

Esta tesis está dedicada a la memoria de mi madre María Teresa Garza Guajardo, que me da la fortaleza necesaria para lograr cada una de mis metas planteadas; también a mi padre Víctor Sánchez González y mi hermana Sarahí Sánchez Garza por su apoyo incondicional a lo largo de estos dos años de maestría.

## **Agradecimientos**

A Dios por permitirme realizar un logro más en mi vida profesional, y por haberme guiado con buenos pasos en esta etapa de mi vida.

A la Dra. Gabriela Torres Delgado, por asesorarme en los temas relacionados sobre esta tesis, brindándome su apoyo y orientación.

A mis amigos Perla Gutiérrez, Nancy Esparza y Eduardo Espinoza, que me apoyaron desde lo profesional y personal.

A los profesores, directivos y compañeros de la Maestría en Docencia con Orientación en Educación Media Superior de la Facultad de Psicología de la UANL.

A mis Directivos y compañeros de la Preparatoria 18 UANL, por estar siempre apoyándome a lo largo de esta investigación.

A mi casa de estudios, la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como sus apreciados estudiantes, quienes colaboraron e hicieron posible este estudio.

A todas las personas que contribuyeron de forma directa o indirecta en la realización de este trabajo.

## Resumen

En este trabajo se evaluó la relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow en el rendimiento de los alumnos de educación media superior con el propósito de conocer si los alumnos de este nivel educativo se encuentran motivados intrínsecamente y este fenómeno se relaciona con el desarrollo del estado de flow en el proceso de aprendizaje. Es un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional, de tipo transversal. Participaron setecientos veintiséis alumnos de educación media superior de dos instituciones académicas diferentes del noreste de México. Los resultados muestran que existe una correlación moderada ( $r = .502$ ,  $p < .001$ ) respecto a las variables de motivación intrínseca y las relacionadas con el estado de flow durante la mejor experiencia académica, estadísticamente significativa. Se argumenta que los estudiantes de educación media superior se encuentran intrínsecamente motivados, desarrollan el estado de flow, pero se ven limitados durante el proceso.

**Palabras clave:** *Motivación intrínseca, flow, alumnos, experiencia óptima, experiencia autotélica.*

## **Abstract**

In this research, the relationship between intrinsic motivation and flow state in the performance of students of high school is evaluated in order to know if the students at this level is intrinsically motivated, and this phenomenon is related to the development of the flow into the experience of the learning process. It is a quantitative, descriptive, correlational and transversal study. Seven hundred twenty-six students of two different academic institutions the northeast of the México participated. The results show that there is a moderate correlation ( $r = .502$ ;  $p < .001$ ) with respect to the variables of intrinsic motivation and the related with flow state for the best experience of the students, and the results are statistically significant. It is argued that high school students are intrinsically motivated; they develop the flow state, but they are limited in the process.

**Key words:** *Intrinsic motivation, flow, students, optimal experience, autotelic experience.*

## Indice

Agradecimientos.....	iv
Resumen .....	v
<b>Capitulo I. Introducción .....</b>	<b>1</b>
1.1 Antecedentes.....	1
1.1.1 La psicología positiva.....	1
1.1.2 El estado de flow .....	3
1.1.3 La motivacion intrínseca .....	4
1.1.4 Relación entre motivación intrínseca y el estado de flow .....	6
1.2 Planteamiento del Problema .....	7
1.3 Objetivo General.....	8
1.3.1 Objetivos Específicos .....	8
1.4 Hipótesis .....	9
1.5 Justificación de la Investigación.....	9
1.6 Limitaciones y Delimitaciones .....	10
<b>Capitulo II. Marco Teórico.....</b>	<b>11</b>
2.1 La psicología positiva.....	11
2.2 La teoría de la experiencia óptima.....	12
2.2.1 El estado de Flow .....	13
2.2.1.1 Dimensiones del estado del flow .....	15
2.2.1.1.1 Equilibrio entre las habilidades y el desafío.....	16
2.2.1.1.2 Fusión acción-atención.....	16
2.2.1.1.3 Definir metas claras .....	17
2.2.1.1.4 Retroalimentación inmediata.....	17
2.2.1.1.5 Concentración en la actividad.....	18
2.2.1.1.6 Sensación de control de la actividad.....	18
2.2.1.1.7 Pérdidas de conciencia.....	18
2.2.1.1.8 Transformación del tiempo.....	19
2.2.1.1.9 Desarrollo de la actividad autotética .....	19



2.2.1.3 Modelo de cuatro y ocho relaciones entre desafíos y habilidades.....	20
2.2.1.3 Dimensiones de la conciencia asociadas al flow .....	21
2.2.1.4 Dimensiones contextuales y su influencia en el flow .....	22
2.2.1.5 Estados principales del flow .....	23
2.2.1.6 Factores de experiencia óptima .....	23
2.2.1.7 Consecuencias del estado de flow .....	24
2.3 Teoría de la autodeterminación .....	25
2.3.1 Motivación.....	26
2.3.1.1 Motivación intrínseca .....	27
2.3.1.1.1 Factores personales de la motivación intrínseca.....	30
2.3.1.2 Motivación extrínseca.....	32
2.3.1.3 Amotivación .....	33
2.3.2 Niveles de motivación .....	34
2.4 Relación entre motivación intrínseca y el estado de flow .....	35
<b>Capítulo III. Método .....</b>	<b>37</b>
3.1 Diseño de la investigación.....	37
3.2 Muestra .....	37
3.3 Instrumentos .....	38
3.3.1 Escala de Motivación Académica.....	38
3.3.2 Escala de Estado de flow .....	42
3.4 Procedimiento.....	44
3.5 Análisis de datos .....	45
<b>Capítulo IV. Resultados .....</b>	<b>46</b>
<b>Capítulo V. Discusión y Conclusiones .....</b>	<b>51</b>
Recomendaciones para futuros estudios.....	55
Referencias .....	57
Anexo 1: Test de Motivación .....	74
Anexo 2: Test del Estado de flow.....	76

## **Índice de tablas**

Tabla 1. Edad de los participantes.....	37
Tabla 2. Personas con las que viven los estudiantes.....	38
Tabla 3. Escala de Motivación y alfa-Cronbach.....	41
Tabla 4. Escala del Estado de flow durante la mejor experiencia y alfa-Cronbach.....	43
Tabla 5. Escala del Estado de flow durante la peor experiencia y alfa-Cronbach.....	43
Tabla 6. Valores de las subescalas de Motivación Intrínseca.....	46
Tabla 7. Valores de las subescalas de la Motivación Extrínseca.....	47
Tabla 8. Valores de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación.....	48
Tabla 9. Valores de la Escala del Estado de Flow, durante la mejor y peor experiencia....	48
Tabla 10. Valores promedio de las variables del flow en la mejor experiencia.....	49
Tabla 11. Valores promedio de las variables del flow en la peor experiencia.....	49
Tabla 12. Correlación de las variables de Motivación y el estado de Flow.....	50

## **Índice de ilustraciones**

Figura 1. Modelo de Massimi y Carli, cuatro ratios.....	21
Figura 2. Modelo de Massimi y Carli, ocho ratios.....	21
Figura 3. Esquema del procedimiento seguido durante la investigación.....	44
Tabla 4. Valores de Motivacion Intrinseca, Extrinseca y Amotivacion.....	47

## **Capítulo I**

### **Introducción**

En esta época de cambios en el ámbito educativo por competencias, la motivación es uno de los principales elementos a los que se acude con mayor frecuencia para dar una posible solución a la problemática que se produce en el aprendizaje escolar (Pintrich, 1991). La mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Bueno, 1998).

Enfocándonos al ámbito educativo, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar establecen factores que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico; de esta forma, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que estos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas (Díaz Barriga, 2001). Desde este punto de vista, este trabajo se orienta hacia una línea de investigación de la psicología positiva, bajo el enfoque de la satisfacción y motivación del estudiante, y la relación con su rendimiento en el proceso de aprendizaje.

### **1.1 Antecedentes**

#### **1.1.1 La psicología positiva**

Durante muchos años la psicología se ha centrado exclusivamente en el estudio de la patología y la debilidad del ser humano, llegando a identificar y casi confundir psicología con psicopatología y psicoterapia; dicha focalización exclusiva en lo negativo ha llevado a asumir un modelo de la existencia humana que ha olvidado e incluso negado las características positivas del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), lo cual ha convertido a la Psicología en una "ciencia de la victimología" (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Actualmente existe una nueva orientación de la psicología, la cual esta mas enfocada en las experiencias, rasgos individuales, instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, dicha orientacion la podemos definir como psicología positiva (Seligman, 2002). Esta nueva rama de la psicología, se enfoca al estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, que a su vez permite adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Seligman, 2002).

La psicología positiva comenzó a ganar importancia al plantearse como objetivos estudiar las características de las personas y sus entornos, los cuales promueven el bienestar y la satisfacción vital (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Parks, y Steen, 2004). Sheldon y King (2001) nos mencionan que la psicología positiva es simplemente psicología, es decir, nada más que el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, la cual busca promover el cambio visto desde una psicología centrada en la preocupación por reparar el daño, hasta otra centrada en desarrollar las cualidades positivas, las fortalezas de las personas y la prevención de la enfermedad mental (Seligman, 2005).

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) mencionan que la psicología positiva es simplemente el análisis de lo que va bien en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, estudiando la experiencia óptima, esto es, a las personas siendo y dando lo mejor de sí mismas. En base a lo anterior, Park y Peterson (2009) plantean un esquema integral tomando como marco de referencia la psicología positiva, todo esto para describir y entender en qué consiste una buena vida. Este esquema se divide en cuatro áreas relacionadas entre sí: experiencias subjetivas positivas, rasgos individuales positivos, relaciones interpersonales positivas y finalmente instituciones positivas.

Por otro lado, la psicología empezó a estudiar y desarrollar tres fenómenos los cuales son considerados realmente importantes para lograr una experiencia óptima e intensamente positiva en las personas: la experiencia cumbre, la cual se describe como un momento intenso y extremadamente apreciado (Maslow, 1973); el rendimiento cumbre, considerado como un episodio de funcionamiento superior (Privette, 1983); y finalmente el estado de flow, el cual reúne características de la experiencia y el rendimiento óptimo (Csikszentmihalyi, 1998).

Diversos estudios demuestran que el ambiente educativo es uno de los lugares más importantes para experimentar y desarrollar la experiencia y el rendimiento óptimo positivo en las personas (Salanova, Martínez, Cifre, y Schaufeli, 2005; Beard y Hoy, 2010; Ak Şentürk, 2012; Chamundeswari, 2013) debido a que el alumno tiene la sensación de que las habilidades con las que cuenta, son suficientes para enfrentar y superar los retos que se le plantean en el aula. Es por esto que es importante analizar el estado de flow en el ambiente educativo.

### **1.1.2 El estado de flow**

Jackson y Roberts (1992) definen el estado de flow como un estado intrínsecamente disfrutable, que ocurre cuando se percibe un equilibrio entre las competencias o habilidades personales y las demandas de la tarea. Csikszentmihalyi (1988), le dio el nombre de ‘flow’ a esta experiencia debido a que muchas personas la usaban durante las entrevistas que él les realizaba, para explicar lo que sentían cuando experimentaban esta experiencia. A su vez, cuando las personas experimentan con frecuencia el estado de flow, se denomina flow disposicional (Jackson, Thomas, Marsh y Smethurst, 2001), lo cual se puede considerar como una capacidad conseguida de forma innata o mediante el aprendizaje, influenciada por factores internos de la propia persona o por factores externos que provienen del ambiente y del entorno que le rodea (Csikszentmihalyi, 1990).

En el entorno educativo es necesario prestar una mayor atención a comprender qué tipo de actividades proporcionan mayor satisfacción mientras se realizan, según Rubio y García (2010), los estudiantes que experimentan flow sienten que controlan sus acciones y son dueñas de su destino, sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción.

Csikszentmihalyi (1975) describe que el estado de flow cuenta con nueve dimensiones: (1) metas claras; (2) feedback inmediato; (3) habilidades personales ajustadas a los retos dados; (4) sentido de acción; (5) concentración en la tarea; (6) sentido de control potencial; (7) pérdida de autoconciencia; (8) percepción del tiempo alterado; y (9) la experiencia se convierte en autotélica.

Massimini y Carli (1986) mencionan que las personas experimentan el estado de flow sólo cuando los desafíos y las habilidades sean superiores a cierto nivel y estén en

equilibrio. Cuando los desafíos son inferiores a lo habitual no sería esperable que esa persona experimentara flow, incluso cuando habilidad y desafío estén en equilibrio (Csikszentmihaly y Csikszentmihaly, 1998; Pearce, Ainley y Howard, 2005). A su vez, Massimini y Carli (1986) elaboraron un modelo explicativo del flow presentando ocho combinaciones posibles entre la relación de desafío y habilidad: (1) estado de activación, (2) estado de flow, (3) estado de control, (4) estado de aburrimiento, (5) estado de relajación, (6) estado de apatía, (7) estado de preocupación y (8) estado de ansiedad.

Los estudios sobre el estado flow realizados por Csikszentmihaly se crearon utilizando metodología de tipo cualitativa, mediante el uso de entrevistas exhaustivas. Posteriormente se fue introduciendo metodología cuantitativa para el análisis del constructo (Smith, 2005). Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli (2002) proponen un modelo trifactorial de Flow compuesta por la competencia, absorción y motivación Intrínseca. Dicho modelo se puso a prueba en 82 estudiantes de Bélgica (Rodríguez, Aguilar, Cifre y Salanova, 2003) con resultados equivalentes. A su vez, Vittersø (2003) también identifica y relaciona la experiencia de flow directamente con la motivación intrínseca.

### **1.1.3 La motivación intrínseca**

Los enfoques actuales sobre la motivación en general consideran que esta puede ser de tipo intrínseca y extrínseca, dependiendo de la función y el tipo de meta que debe alcanzar (Deci y Ryan, 2000). La motivación intrínseca se define como la cualidad de eficiencia que tiene una persona y se relaciona con la búsqueda de la satisfacción personal o la necesidad de satisfacer a los demás (Elliot y Dweck, 2005), así como la realización de una actividad por el placer o satisfacción de participar en la actividad (Deci y Ryan, 2000).

Deci y Ryan (2000) mencionan que las necesidades personales que influyen sobre la motivación intrínseca son la autonomía, la competencia y el establecimiento de vínculos, las cuales están integradas y son interdependientes unas de otras, por lo cual es conveniente fortalecer cada una de ellas para mejorar las demás. La motivación intrínseca está basada en factores internos tales como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo; algunos alumnos estudian mucho porque desean obtener buenas calificaciones o evitar la desaprobación paterna (motivación extrínseca); otros alumnos estudian mucho porque están

motivados internamente a lograr altos niveles en su trabajo (motivación intrínseca), logrando más emociones positivas en el aula, más placer con el trabajo académico y más satisfacción con la escuela (Santrock, 2002).

Guay, Ratelle, y Chanal (2008) comentan que el tipo de motivación influye sobre el comportamiento y el rendimiento de los alumnos de maneras diferentes; los alumnos que presentan motivación intrínseca de una forma autónoma son también más persistentes, ya que existen estudios sobre alumnos que abandonaron la escuela por falta de motivación intrínseca en comparación con los alumnos que persistían (Vallerand, Fortier, y Guay, 1997). Se ha comprobado que la motivación interna de los alumnos y el interés intrínseco en las tareas escolares, aumentan de una forma significativa cuando estos tienen alguna posibilidad de elección y algunas oportunidades de tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje (Stipek, 1996).

Diversos estudios acerca de la motivación confirman que el interés y el compromiso de los estudiantes por la tarea escolar está relacionado con más apoyo de los profesores, más relaciones positivas con sus pares, y más trabajo en grupo y discusión (Rathunde y Csikszentmihalyi, 2005). Por tanto, se considera que la motivación intrínseca facilita la transmisión de conocimiento entre los individuos, favoreciendo el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, permitiendo una rápida resolución de problemas, transfiriendo las mejores prácticas y desarrollando habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimientos tácitos (Wenger y Snyder, 2000).

Diversas investigaciones señalan que a medida que los alumnos avanzan de la primaria a la preparatoria, su motivación intrínseca disminuye (Harter, 1996), una explicación es que a medida que los alumnos crecen y avanzan de grado, existe más énfasis en las calificaciones y su motivación interna disminuye. Cameron y Pierce (1996) afirman que las recompensas verbales (elogio y retroalimentación positiva) pueden aumentar la motivación extrínseca de los alumnos. Por otra parte, la motivación extrínseca también desempeña un papel importante a nivel educativo, y por desgracia, en muchas ocasiones, constituye la fuente principal de motivos para aprender. Es claro que los alumnos, en particular los más pequeños, buscan experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo, lo que condiciona en gran medida su interés por el estudio, mientras que en los adolescentes es

más que evidente la búsqueda de la aprobación de los iguales (Díaz Barriga, 2001).

Ahora bien, la amotivación se refiere a la ausencia de motivación tanto intrínseca como extrínseca por una actividad en específico y es acompañada frecuentemente, de consecuencias más negativas, forma contraria a lo que ocurre con la motivación intrínseca (Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010).

#### **1.1.4 Relación entre motivación intrínseca y el estado de flow**

Estudios de Csikszentmihalyi (2013), demostraron que la experiencia óptima está relacionada a la motivación intrínseca y con aquello que nos produce placer, comparando esta experiencia óptima directamente con el estado de flow. Por otra parte, Fullagar y Mills (2008) revelaron que el estado de flow está asociado a la motivación intrínseca, cuando una persona se encuentra en su estado de flow, la actividad ocasiona un alto grado de satisfacción, el individuo se encuentra motivado y realiza la actividad sin importarle que exista o no alguna recompensa externa, incluso aunque realice un gran esfuerzo para llegar a la meta deseada y obtener una experiencia optima y eficaz (Mesurado, 2010).

Rathunde y Csikszentmihalyi (2005) compararon la motivación y la calidad de la experiencia en alumnos de escuelas secundarias tradicionales y en alumnos de escuelas secundarias basadas en el método Montessori, enfocadas en la creatividad y en el desarrollo natural de los alumnos. Sus resultados demuestran que los estudiantes del método Montessori reportan niveles más altos de motivación intrínseca (disfrute, interés) y experiencias de flow, que los estudiantes de escuelas tradicionales. La principal diferencia entre el estado de flow y la motivación, está en que la primera se centra en la experiencia subjetiva implicada durante la realización de una actividad, mientras que la segunda se centra en el motivo o el por qué se realizó o se planea realizar una actividad (Mesurado, 2010).

Existen tres tipos de motivación intrínseca: hacia el conocimiento por el placer de aprender, hacia la ejecución por mejorarse a sí mismo, y en tercer lugar hacia la estimulación de los propios sentidos, relacionando este último tipo de motivación intrínseca directamente con el estado de flow (Deci y Ryan, 1985). Mandigo y Thompson (1998) mencionan que se puede conseguir motivar intrínsecamente a las personas y lograr que sean



más activos mediante la teoría del estado de flow, proponiendo adaptar las tareas al nivel de las habilidades de las personas, proporcionar oportunidades de disfrute, generar el desarrollo de la sensación de control sobre las actividades, establecer metas y objetivos claros, apropiados y realistas, eliminar pensamientos y sentimientos negativos, así como priorizar el desarrollo intrínseco sobre las recompensas extrínsecas. Según, Deci y Ryan (1985) explican que las personas que tienen más habilidad sobre una actividad, así como el control de sus propias acciones, tienen más probabilidades de estar motivados intrínsecamente; por lo tanto, como la habilidad y el control sobre una cierta actividad tienen una relación positiva con el estado de flow, entonces existen altas probabilidades de que la motivación intrínseca esté relacionada con dicho estado.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Algunos estudios en el área de educación son de gran aporte para conocer más acerca del estado de flow; como lo comenta Rubio y García (2010) el flow es una fuente que centra la atención y motiva la acción, es neutra ya puede utilizarse con propósitos constructivos o destructivos. Son varias las investigaciones que nos muestran el lado negativo del flow en el aula, por ejemplo, los estados de aburrimiento y ansiedad son más habituales en la vida de jóvenes estudiantes que los que presentan los estados de flow, incluso en alumnos talentosos (Whalen, 1998; Larson y Richards, 1991). Otras investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos nos muestran que más de la mitad de los alumnos manifiesta que sus clases son aburridas y, más de una tercera parte, mencionan que pasan su día escolar “no haciendo nada” con sus compañeros (Steinberg, Brown y Dornbusch, 1996 cit. por Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff, 2003).

Por su parte, Csikszentmihalyi y Larson (1984) demostraron que cuando los adolescentes estaban en clase, reportaban un promedio menor de afectos positivos, por lo tanto se sentían generalmente más aburridos, irritables y tristes en comparación con la experiencia afectiva que tenían en otros contextos de su vida (Hektner, Schmidt y Csikszentmihalyi, 2007). Al respecto, se ha demostrado que el grado en que los estudiantes disfrutaban de un curso determinado predecía mejor los resultados finales que las medidas previas de logro escolar y aptitud (Rubio y García, 2010). Según Csikszentmihalyi (1993),

existen muchas razones positivas y beneficiosas consecuentes al estado del flow, algunos de estos beneficios en la persona son: mejor creatividad, máximo rendimiento, desarrollo de talento en estudiantes, productividad en sus labores, mejora la autoestima, disminución del estrés, entre otros. Whalen (1998) a su vez menciona que los estudiantes que experimentan mayormente el estado de flow durante sus clases, logran mejores resultados escolares.

Estudios posteriores de Wong (2000) demostraron que la orientación a la autonomía de los alumnos talentosos estaba relacionada positivamente con la experiencia de flow durante la realización de tareas escolares, es decir, a mayor grado de autonomía, mayor concentración, comparado con los de baja autonomía; sentían que tenían control sobre la tarea, creían que eran más competentes, y percibían que, aunque la tarea escolar era desafiante, tenían la habilidad para superarla (Mesurado, 2010). Por su parte, Mandigo y Thompson (1998) utilizan la teoría del estado de flow para explicar cómo conseguir motivar intrínsecamente a los participantes y lograr que sean más activos, proponiendo adaptar las tareas al nivel de las habilidades de las personas, proporcionar oportunidades de disfrute, generar el desarrollo de la sensación de control sobre las actividades, establecer metas y objetivos claros, apropiados y realistas.

Tomando en cuenta los estudios antes mencionados, se plantea y desea conocer si los estudiantes de Nivel Medio Superior experimentan o no el estado de flow y sus dimensiones; deseamos conocer cómo se relacionan en ellos el estado de flow y los niveles de motivación extrínseca, intrínseca y amotivación. Creemos que los alumnos más motivados de manera intrínseca, experimentan y desarrollan más dimensiones del estado de flow mayor que los alumnos que no se encuentran motivados intrínsecamente.

### **1.3 Objetivo general**

El objetivo principal de esta investigación es el de evaluar la relación existente entre la motivación intrínseca y el estado de flow en el rendimiento de los alumnos de educación media superior.

#### **1.3.1 Objetivos Específicos**

1. Determinar si los alumnos de nivel medio superior se encuentran motivados

intrínseca o extrínsecamente.

2. Determinar si los alumnos de nivel medio superior experimentan el estado de flow en el aula.
3. Identificar en cuál de las dimensiones del estado de flow, el alumno de educación media superior desarrolla más su experiencia de aprendizaje.
4. Evaluar si existe una relación ya sea entre la motivación intrínseca o extrínseca y el estado de flow.

#### **1.4 Hipótesis**

Hipótesis 1:

Los alumnos de nivel medio superior se encuentran motivados mayormente intrínseca que extrínsecamente.

Hipótesis 2:

Los alumnos de nivel medio superior experimentan el estado de flow en el aula.

Hipotesis 3:

La dimensión mas desarrollada del estado de flow es la actividad autotélica.

Hipótesis 4:

Existe una correlación con tendencia positiva significativa entre la motivación intrínseca y el estado de flow en su mejor desempeño.

#### **1.5 Justificación de la Investigación**

Un objetivo fundamental que debe proponerse en el ámbito educativo es observar si los alumnos de educación media superior experimentan el estado de flow y la motivación en relación con el proceso de aprendizaje, por lo tanto, la motivación activa dirige y mantiene la conducta hacia las metas educativas que se proponen. El grado de motivación que se obtenga debe ser lo suficientemente relevante para que la persona desarrolle la disposición para aprender y continúe haciéndolo por sí misma, por su propio gusto y para

su crecimiento académico y personal (Naranjo, 2009).

Se propone conocer la relación que existe entre la motivación intrínseca y el estado de flow, en el rendimiento de los alumnos de educación media superior, con el objetivo de analizar si esta relación pudiera generar un beneficio en el proceso de aprendizaje.

Diferentes estudios como los de Mandigo y Thompson (1998) y Moreno (2007) han mostrado que el flow ha sido predicho por variables como el clima motivacional, la motivación intrínseca y es una forma de orientar a la persona a obtener una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 2013). Por último, los datos que se obtengan al conocer si los alumnos de nivel medio superior desarrollen un estado de flow durante el proceso de aprendizaje, nos dará la oportunidad de proponer investigaciones futuras como identificar que actividades educativas ayudan a motivar intrínsecamente a los alumnos, y en qué grado beneficia la experiencia óptima, en el proceso de aprendizaje.

## **1.6 Limitaciones y Delimitaciones**

El presente trabajo nos limita investigar el estado de flow en estudiantes de educación media superior. Se ha desarrollado con la participación voluntaria de 726 alumnos de educación media superior, por lo que no ha sido posible controlar algunos factores como la selección aleatoria de los mismos, cabe aclarar que esta limitación es propia de las investigaciones no experimentales que se desarrollan en ambientes escolares. La investigación está enmarcada en la perspectiva teórica de un enfoque cuantitativo en estudiantes de educación medio superior de dos instituciones educativas del noreste de México y no se contemplaron otros abordajes que de igual forma han realizado aportes importantes a las dimensiones de flow y la motivación intrínseca y extrínseca.

Los instrumentos de recolección de datos son de auto-reporte, por lo que la información recabada está sujeta a las limitaciones de este tipo de herramientas.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

En este apartado se lleva a cabo una explicación teórica sobre la psicología positiva, la cual es necesaria para el desarrollo de las teorías de experiencia óptima y autodeterminación, las cuales son parte importante del estado de flow y la motivación intrínseca en los estudiantes del nivel medio superior.

#### **2.1 La psicología positiva**

A lo largo de la historia, la psicología ha concebido al ser humano como un sujeto pasivo, que reacciona ante los estímulos del ambiente, por tal motivo la psicología aplicada se ha centrado en curar el sufrimiento de los individuos y existe una explosión en la investigación de los trastornos mentales y los efectos negativos de esto. Por tal motivo, en los últimos años se han retomado las ideas de la psicología humanista acerca de la necesidad del estudio de la parte positiva de la existencia humana, aportado una gran cantidad de estudios científicos a esta parte descuidada de la psicología

La Psicología Positiva es un enfoque de la psicología que estudia lo que hace que la vida merezca ser vivida; es el análisis de lo que va bien en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2011) considera que el enfoque de la Psicología Positiva pasa a ser el bienestar en lugar de la felicidad. Es importante mencionar que la psicología positiva es criticada debido a su implacable énfasis en ser positivo, feliz y alegre (Coyne y Tennen, 2009). Como bien sabemos, la vida de las personas tiene altibajos y la psicología positiva no niega en absoluto el sufrimiento humano; su deducción es más equilibrada: lo que es bueno de la vida es tan positivo como lo malo y por lo tanto merece igual atención por parte de los psicólogos (Peterson y Park, 2003).

La psicología positiva proporciona un esquema general para describir y entender en qué consiste una buena vida (Park y Peterson, 2009), este campo se divide en cuatro áreas relacionadas entre ellas:

- Experiencias subjetivas positivas (felicidad, plenitud, *fluir*).
- Rasgos individuales positivos (fortalezas, talentos, intereses, valores).
- Relaciones interpersonales positivas (amistad, matrimonio, compañerismo).
- Instituciones positivas (familias, escuelas, negocios, comunidades).

Seligman et al. (2009) mencionan que existen tres razones por las que el bienestar debería formar parte en las escuelas; la primera es que existe un gran número de casos de depresión entre los jóvenes; la segunda, como un medio para aumentar la satisfacción con la vida de estos; la tercera, como ayuda para mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo. Por otra parte, hacen énfasis en que el bienestar mejora el aprendizaje y que la actitud positiva aumenta la capacidad de atención, el pensamiento creativo y el pensamiento holístico (Fredrickson y Losada, 2005; Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Existe dos modelos teóricos asociados a la psicología positiva, los cuales están enfocados al entendimiento e influencia de la motivación intrínseca para el logro del rendimiento académico, dichas teorías motivacionales son la teoría de la experiencia óptima o *flow* (Csikszentmihalyi, 1975) y la teoría de la auto-determinación (Deci y Ryan, 1985).

## **2.2 La teoría de la experiencia óptima**

Una parte fundamental del estado de *flow* es la experiencia óptima, fue científicamente estudiada y definida de manera sistemática por Maslow (1973) definiéndola como un estado de unidad con características místicas; una experiencia en la que el tiempo tiende a desvanecerse y el sentimiento que sobrecoge hace parecer que todas las necesidades se hallan colmadas. Estudios recientes definen a la teoría de la experiencia óptima como el autocontrol sobre nuestras acciones y el ser dueños de nuestro destino generando autoconfianza en las propias capacidades acompañada de alegría y regocijo; las personas sienten que son maestros en su actuar y que esto determina el sentido de la vida (Camacho et al, 2011).

Vielma (2010) menciona que dentro de la teoría de la experiencia óptima el ser humano es concebido como un organismo evolucionado que requiere de energía física para sobrevivir y de energía psíquica para superar tanto las limitaciones de su propio “yo”, como las instrucciones programadas genética y culturalmente. Para Csikszentmihalyi (2000), la

conciencia es la encargada de que el cerebro interprete los fenómenos que pasan y que se pueden controlar; la intención es la energía que se traduce en fuerza que mantiene en orden la información adquirida por la conciencia; la atención selecciona las señales de información para ser procesadas por la conciencia; la participación es cuando la experiencia óptima adquiere un grado de maestría. Delle, Fave y Bassi, (2000) demostraron que una experiencia óptima no era sinónimo de diversión, sino que se trataba de una experiencia compleja y comprometida; un claro ejemplo de ello es que los adolescentes seleccionaban preferentemente actividades referidas a una alta calidad de la experiencia, es decir, aquellas actividades de su vida diaria que más flow le aporten.

### **2.2.1 El estado de Flow**

Csikszentmihalyi (1990) describe el concepto de flow como una experiencia óptima que parte de los conocimientos de las personas, tanto en retos como en habilidades determinadas. También se dice que es un momento derivado de la teoría de la experiencia óptima, que ocurre cuando la persona realiza una actividad específica y esta se implica totalmente en la actividad que realiza, en una situación donde es necesario que las habilidades personales igualen los desafíos que se le presentan (Jackson y Marsh, 1996). Se afirma que el flow es un estado psicológico complejo, compuesto por aspectos cognitivos (atención, concentración, entre otros) y afectivos (diversión, felicidad, entre otros), producidos durante la realización de la actividad, al tiempo que se percibe una sensación de logro (Mesurado, 2007; Csikszentmihalyi, 1999). El flow se considera un estado de motivación intrínseca (Smith, 2005; Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998) porque la actividad produce un estado mental tan satisfactorio que la persona realiza la actividad sin importarle la recompensa externa y aun cuando requiera invertir un alto costo de energía en la tarea o bien realizar un gran esfuerzo para alcanzar la meta.

Los estudiantes pueden experimentar el estado de flow cuando las habilidades y desafíos a los que se enfrentan están en niveles altos (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002); es en estos estados de flow durante los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando los estudiantes pueden aprender más y con mayor interés, teniendo en cuenta que el estudiante puede disfrutar y aprender algo importante al mismo tiempo. Las investigaciones revelan

que plantear a los alumnos tareas con alto grado de dificultad facilitan que estos desarrollen la experiencia del flow, esto aplica con muchos de los estudiantes universitarios, pero especialmente con estudiantes de altas capacidades (Scager, Akkerman, Pilot, y Wubbels, 2012). Los estados de flow adquieren importancia en el campo de la educación debido a su influencia en la mejora del rendimiento académico (Larson, 1998) y en el compromiso con la actividad que lo produce (Whalen, 1997; Nakamura, 1998; Hektner y Csikszentmihalyi, 1996), con el propósito de conocer y luego diseñar estructuras académicas que favorezcan el ámbito educativo.

El estudio del estado de flow en el ámbito educativo, según Mesurado (2010), pone a prueba un modelo teórico en cuanto al interés, la percepción de la habilidad y el desafío de la tarea y como estos ejercen un importante efecto sobre la experiencia optima en el ámbito educativo. Los resultados de dicho estudio mencionan que la valoración del alumno sobre si la tarea que realiza para él es importante, es una variable que influye con fuerza sobre la percepción de logro en el ámbito educativo (Mesurado, 2010). Cabe mencionar que la mayoría de las investigaciones anteriores se han realizado con personas con talento especial en la actividad que se pretende analizar (Heine, 1997; Whalen, 1997; Nakamura, 1998), y que según estos autores el modelo del flow no se adapta bien cuando nos encontramos en una clase común. Según Whalen y Schooling (1998) el desarrollo del flow en los ámbitos educativos puede ser experimentado si se da más apoyo a los alumnos por parte de los profesores, actividades de aprendizaje relacionados con sus pares, más trabajo en grupo y discusiones guiadas, dependiendo de ciertas condiciones externas de la tarea.

Asakawa (2004) menciona que mientras el nivel del flow se hace mayor, la calidad de experiencia de los alumnos adolescentes mejora de manera significativa en cuanto a concentración, diversión, felicidad, activación y control percibido de la situación. Algunas investigaciones revelan que los estados positivos, producidos por el flow, aumentan las habilidades atencionales, cognitivas y conductuales, repercutiendo en aumento de los recursos intelectuales y sociales de los estudiantes, todo esto para facilitar el aprendizaje y el rendimiento académico (Fredrickson y Branigan, 2005). En un estudio reciente realizado por Moreno et al (2005), en el que se analizaban las diferencias en el flow en función del género del alumno, encontraron que los hombres mostraban un mayor estado de flow que las mujeres. Es importante mencionar que ninguna actividad garantiza la aparición del



estado de flow (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998); dicha experiencia depende de las características de la actividad, de las capacidades personales, así como de la percepción y de la actitud que se tiene ante la actividad.

Csikszentmihalyi (1998) menciona que en algunas ocasiones el estado de flow puede aparecer por una coincidencia entre las condiciones externas (culturales, una situación concreta del momento, una compañía especial, etc.) o internas (propias de la persona). Sin embargo, es mucho más probable que la experiencia del flow sea el resultado de una actividad estructurada que de una actividad espontánea. Con base en lo anterior, las actividades estructuradas producen una retroalimentación y hacen posible el control o el dominio de la situación. Por otra parte, Csikszentmihalyi (2003) menciona que los adolescentes manifestaban sentirse felices cuando estaban por ejemplo mirando televisión (actividad desestructurada), pero mostraban muchas más felicidad mientras jugaban al baloncesto o estaban tocando el piano (actividades estructuradas).

Dentro de las teorías que respaldan el flow se encuentra la teoría de la autodeterminación, en donde el individuo logra estar motivado intrínsecamente por su capacidad de autonomía, competencia y relación con el entorno, habiendo una gran probabilidad de que se experimente flow al realizarla acción (Camacho et al., 2011). Para entender la base del flow, se parte de la motivación, la cual es definida como el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, la persistencia en él o la intención de abandonarlo (Escartí y Cervello, 1994), la motivación es un factor que determina el apropiado desarrollo del flow en una persona debido a que engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad de los estudiantes para realizar una tarea. Las razones que llevan a involucrarse en una actividad conllevan un triple constructo de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación, constructo que permite entender los procesos psicológicos que influyen en la realización de toda conducta (Frederick y Ryan, 1995).

#### **2.2.1.1 Dimensiones del estado del flow**

Csikszentmihalyi (1990) describe el flow como una experiencia óptima que parte de las percepciones de las personas de reto y habilidades en determinadas situaciones; a su vez,

distingue nueve dimensiones en dicha experiencia (Csikszentmihalyi, 1975) que a continuación se describen a detalle:

#### **2.2.1.1.1 Equilibrio entre las habilidades y el desafío**

Csikszentmihalyi (1992) menciona que la experiencia del flow requiere reconocer un equilibrio óptimo entre los desafíos percibidos y las habilidades de la persona. Cuando no existe tal equilibrio, resultan dos situaciones, la primera es que los desafíos superan las habilidades individuales generando un estado de ansiedad debido a la dificultad, y una segunda en donde las habilidades superan a los desafíos planteados, por lo tanto el individuo estará aburrido y sin motivación. No cabe duda que el estado de flow es satisfactorio para la persona que lo experimenta, y esto provoca que presente un alto grado de implicación y compromiso en la tarea que desempeña, y que no quiera dejar de realizarla (Mesurado, 2008). Por su parte Voelkl (1998), menciona que el equilibrio entre el desafío y la habilidad, en relación con la tarea que la persona realiza, es un predictor significativo del nivel de satisfacción que tendrá al concluir la actividad.

#### **2.2.1.1.2 Fusión acción-atención**

La fusión de la acción y la atención, según Csikszentmihalyi (2013), hace referencia a la satisfacción y el disfrute que una persona alcanza, y la puede proporcionar la capacidad de concentración en la tarea que se está realizando, dirigiendo la atención única y exclusivamente en la actividad o acción efectuada. La acción y la atención se funden únicamente cuando se llega a estar totalmente absorto en lo que se está haciendo, tomando en cuenta las habilidades para superar el desafío y cuando centras toda tu atención en la tarea encomendada. La conciencia unificada que acompaña a la fusión de acción y atención es quizás el aspecto más revelador de la experiencia de flow (Rubio y García, 2010). Finalmente podemos decir que si existe un equilibrio entre desafíos y las habilidades, contemplando las condiciones necesarias para alcanzar la experiencia y atendiendo solamente la ejecución que se está realizando, podemos alcanzar el umbral necesario para que una persona experimente un nivel más profundo del flow (López-Torres, 2007).

### **2.2.1.1.3 Definir metas claras**

Cuando una persona tiene planteadas objetivamente las metas de la actividad a realizar, esto le permite realizar satisfactoriamente el logro de la misma, ya que es necesario el reconocimiento de desafíos que tiene la tarea que se llevara a cabo; tan pronto como las metas y los desafíos definen un sistema de acción, entonces sugerirán las habilidades necesarias para actuar dentro de un proceso (Csikszentmihalyi, 2013). Para los estudiantes, cuando tienen claras las metas que intentan alcanzar, se produce una retroalimentación inmediata sobre cómo se está haciendo la actividad (Rubio y García, 2010)

### **2.2.1.1.4 Retroalimentación inmediata**

Diversas investigaciones de Csikszentmihalyi (2006) sobre el estado de flow, mencionan que las personas referían tener una retroalimentación inmediata que les indicaba lo bien que estaban haciendo su ejecución, sin tener que esperar oírlo de los expertos u otras personas. Esto se logra debido a que la persona consigue interiorizar los criterios de juicio del ámbito, hasta el punto de que pueden darse a sí mismos información sobre el resultado de su actuación sobre lo que están haciendo (Csikszentmihalyi y Hunter, 2003). Teniendo en cuenta los desafíos claramente definidos, las personas saben si realmente hacen de manera correcta debido a la actuación relacionada con lo que la tarea exige. La retroalimentación describe si la persona tiene conocimiento sobre la actividad realizada y permite la continuidad en la búsqueda de sus metas (Csikszentmihalyi, 2013).

El manejo adecuado de la retroalimentación facilita la experiencia del estado del flow, y una vez en ese estado, la retroalimentación se torna clara y precisa, ayudando a mantener la mente centrada con un grado de certeza, de que todo está saliendo bien y como se planeó (Csikszentmihalyi, 2006). Es más probable que cuando las personas tienen las metas claras sobre las actividades a desarrollar, perciba si lo que están realizando se adecua a dichas metas, o por el contrario tiene que replantear su forma de actuar para poder alcanzarla, desarrollando la dimensión sobre obtener una retroalimentación clara y sin imprecisiones, consiguiendo con ello tener control completo sobre la actividad (Moreno, 2007). Así mismo, se considera que la retroalimentación puede ser positiva si se alcanzan las metas proyectadas, en el caso contrario se convertirá en negativa, aunque también puede ser

indeseada o irrelevante para el rendimiento (Moneta y Csikszentmihalyi, 1996).

#### **2.2.1.1.5 Concentración en la actividad**

La concentración en la actividad es tal vez el aspecto más contundente de la experiencia de flow debido a que cuando una persona está inmersa en estado de flow, las interrupciones resultan muy frustrantes porque rompen el encanto y nos obligan a regresar al estado de consciencia cotidiano (Rubio y García, 2010). La concentración es indispensable para alcanzar el estado de flow, ya que aun teniendo las metas muy claras, conseguir una retroalimentación inmediata y enfrentarse a un desafío adecuado a sus habilidades, la persona necesita concentrar toda la atención posible en la ejecución que tenga que realizar. Se afirma que la concentración en la tarea encomendada es el rasgo más característico de desarrollar el estado de flow (Csikszentmihalyi, 1998).

#### **2.2.1.1.6 Sensación de control de la actividad**

Según Csikszentmihalyi (2013) este elemento se refiere a la sensación de control y seguridad que se experimenta, y ejerce, al involucrarse en alguna actividad, por más complicada o difícil que pudiera resultar; se considera que la seguridad que se experimenta es la base del disfrute experimentado, al sentirse en completo control de la acción (Csikszentmihalyi, 2003). De acuerdo con Rubio y García (2010) si los desafíos y habilidades están equilibrados, es posible que una persona experimente una sensación de control necesario para experimentar el estado de flow.

#### **2.2.1.1.7 Pérdidas de conciencia**

La pérdida de conciencia durante el estado de flow, se refiere al olvido que presentan las personas de sí mismas y a la falta de preocupación que tienen de su propia personalidad, cuando se involucran en actividades que les agrada, además ésta pérdida de la conciencia de la personalidad se recuerda como una sensación muy agradable (Csikszentmihalyi, 2013). Una persona que se encuentra en estado de flow no se puede permitir preocuparse por su aspecto o de si gustará o no a los demás. En la vida cotidiana ese es un tipo de

preocupaciones que la mayoría de la veces puede provocar malestar en la conciencia. Pero cuando se está muy sumergido en lo que se hace, las preocupaciones acerca del yo se apartan del foco de atención. El ser menos consciente de uno mismo permite disponer de más energía psíquica para concentrarse en lo que se está haciendo (Rubio y García, 2010).

#### **2.2.1.1.8 Transformación del tiempo**

Esta dimensión describe los cambios en la percepción normal del tiempo que reportan algunas personas al involucrarse en una actividad que produce el desarrollo del flow (Csikszentmihalyi, 2013); aunque se considera que estos cambios en la percepción subjetiva de la variable del tiempo son una de las características de la concentración total, todavía no se tiene claro si estos cambios contribuyen por sí mismos a que la experiencia sea positiva o si se trata de fenómeno derivado de la gran concentración que se tiene en la actividad que se realiza (Csikszentmihalyi, 2006).

Por su parte, Rubio y García (2010) mencionan que la transformación del tiempo es un resultado de la concentración total, ya que cuando se está completamente centrado en la tarea, no se puede atender al paso del tiempo, el cual cuando se reflexiona más tarde sobre lo que se estaba haciendo, puede llevarte a percepciones alteradas sobre cómo transcurrió. Por ejemplo, los estudiantes suelen decir que justo cuando empiezan a sumergirse en un tema que les resulta interesante suena el timbre anunciando el fin y cambian de clase. En el contexto de la educación, se explica que se llega al estado de flow, cuando las personas dejan de lado los pensamientos negativos, los agobios, las preocupaciones por lo que los demás piensen al respecto, logrando una total ejecución en su actuación y pérdida de la noción del tiempo que transcurre (Csikszentmihalyi, 2006).

#### **2.2.1.1.9 Desarrollo de la actividad autotélica**

La experiencia autotélica es la experiencia del disfrute, resultante de la integración o combinación de algunos o todos los elementos que la conforman (Csikszentmihalyi, 1998). Si algunas de las anteriores ocho dimensiones previas están presentes, lo que uno hace se convierte en autotélico o que vale la pena hacerlo por sí mismo. Como la experiencia es tan

placentera, uno desea repetir aquello que lo hizo posible (Rubio y García, 2010).

La experiencia autotélica se relaciona con la satisfacción y el disfrute que proporciona el estado de flow. Se le identifica como una sensación positiva, placentera, de profundo disfrute por la realización de la actividad y recompensa de la misma, que genera una fuerte motivación intrínseca y que por lo tanto, deja en segundo término el enfoque en el logro de resultados, incentivos externos o recompensas posteriores (Csikszentmihalyi, 2013). Esta dimensión, también se relaciona con la creación de ambientes que favorecen un clima orientado a la tarea, puede hacer ver a los participantes sus progresos personales y les permitirá tener una creencia modificable de su habilidad para afrontar los desafíos motivados intrínsecamente y que al final del proceso puedan obtener experiencias gratas y divertidas (Sicilia, 2011).

#### **2.2.1.2 Modelo de cuatro y ocho relaciones entre desafíos y habilidades del flow**

Massimini y Carli (1986) mencionan que la experiencia de flow comienza sólo cuando los desafíos y las habilidades son superiores en un cierto nivel y están en equilibrio. Cuando los desafíos son menores difícilmente una persona experimentara estado de flow, incluso cuando habilidad y desafío estén en equilibrio (Csikszentmihaly y Csikszentmihaly, 1998; Pearce, Ainley y Howard, 2005). Tomando en cuenta lo antes mencionado, Massimini y Carli (1986) elaboraron un modelo explicativo del flow compuesto por cuatro puntos, dependiendo el nivel en el que se encuentra el desafío y la habilidad (ver figura).

Posteriormente, Massimini y Carli (1998) complejizaron el modelo (ver figura 2), presentando ocho combinaciones posibles entre la relación de desafío y habilidad:

1. Activación, cuando los desafíos son altos y las habilidades moderadas.
2. Flow, cuando los desafíos son altos y las habilidades también son altas
3. Control, cuando el desafío es moderado y la habilidad es alta
4. Aburrimiento, cuando el desafío es bajo y la habilidad es alta
5. Relajación, cuando el desafío es bajo y la habilidad moderada,
6. Apatía, cuando el desafío y la habilidad son bajos
7. Preocupación, cuando el desafío es moderado y la habilidad baja
8. Ansiedad, cuando el desafío es alto y la habilidad baja.

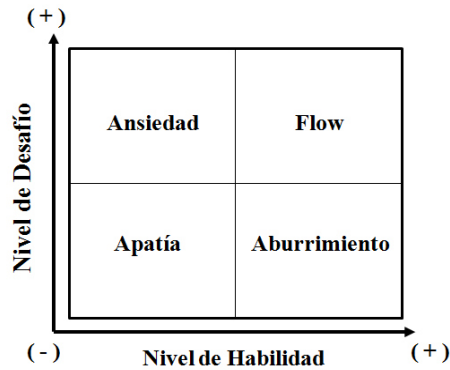


Figura 1. Modelo de Massimini y Carli, cuatro puntos.

Fuente: Csikszentmihalyi (1990)

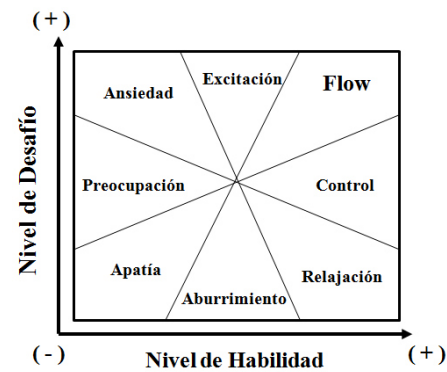


Figura 2. Modelo de Massimini y Carli, ocho puntos.

Fuente: Csikszentmihalyi (1990)

### 2.2.1.3 Dimensiones de la conciencia asociadas al flow

Rodríguez, Aguilar y Salanoval (2003) mencionan que el estado de flow opera dependiendo de tres factores relacionados y de acuerdo a la conciencia, los cuales se dividen en:

- **Competencia percibida.** Se refiere a la percepción de contar con el conjunto de habilidades, conocimientos y competencias necesarias para desarrollar cualquier tipo de actividad.
- **Absorción.** Se refiere a la inversión adecuada de la energía psíquica requerida para superar el desorden informativo presente en la mente. En función de ello, sólo si la persona logra estar concentrada de manera intencional y focalizada en una actividad, podrá controlar los contenidos de su conciencia. Si sucede lo contrario, el cumplimiento de metas, el disfrute de un instante, la culminación de una actividad o el logro de desafíos muy elevados impuestos por el entorno físico y social en relación con las habilidades que la persona posee se verán obstaculizados.
- **La motivación intrínseca.** La motivación relacionada con el flow es de carácter intrínseco, pues orienta el comportamiento según lo que la persona haya “decidido o querido hacer intencional o voluntariamente” con independencia de los incentivos extrínsecos contingentes al logro de sus metas. En este caso, la energía psíquica se evidencia en la congruencia alcanzada entre el afecto, la concentración/control y la motivación intrínseca individual.

#### **2.2.1.4 Dimensiones contextuales y su influencia en el flow**

La experiencia y el desarrollo de presentar un estado de flow también están relacionados con factores externos influyentes y contingentes, como el tipo de actividad, el entorno físico y el entorno social:

##### **a. Tipos de actividad**

Existen tres tipos de actividad pueden producir el flow en la vida cotidiana de acuerdo al uso y cantidad de energía psíquica requerida por la sociedad y la cultura; según el género, la clase social y las preferencias de la persona (Csikszentmihalyi, 2005). Los tipos de actividad se enuncian a continuación:

- Las actividades productivas. Estas demandan por lo general una mayor cantidad de energía psíquica, fuerza de voluntad, concentración y tiempo. Por ejemplo cuando el estudiante está en el aula de clase realizando su aprendizaje.
- Las actividades de mantenimiento. Posibilitan la realización de las actividades productivas a objeto de atender y satisfacer necesidades fisiológicas, y cumplir con algunos deberes o responsabilidades, aún cuando no estén motivadas intrínsecamente. Como por ejemplo comer, dormir, descansar, cuidar la apariencia personal, trasladarse de un lugar a otro, dedicarse a las tareas domésticas, cuidar de los demás.
- Las actividades de ocio activo y de ocio pasivo. En el ocio activo se incluyen realizar actividades lúdicas o tareas que ameriten esfuerzo físico o intelectual de manera gradual, conversar sobre algo de interés para aprender, leer, recrearse o divertirse, compartir intimidad sexual y practicar un hobby o una afición retadora. En las actividades de ocio pasivo, la persona no tiene objetivos concretos o claros, ni atención focalizada en un aspecto específico de la actividad que realiza.

##### **b. El entorno socio-cultural**

Para Csikszentmihalyi (2005), el entorno socio-cultural puede convertirse en un



condicionante o bien alentar la experiencia del flow si las personas han aprendido a tomar consciencia de ello, o han asumido su responsabilidad de transformarlo creativamente como uno de sus desafíos en la vida diaria. Se han identificado tres contextos socio-culturales en que la gente suele pasar su tiempo en la vida diaria, los cuales se describen a continuación:

- El contexto social de los extraños. Espacio público donde se evalúan las propias acciones, se compite por los recursos, se establecen relaciones de cooperación y solidaridad con los demás y se canaliza el desarrollo del propio potencial personal con base a estándares establecidos extrínsecamente.
- El contexto social de la familia. Conformado por las personas con quienes se convive, se guarda mayor proximidad o cercanía, se han establecido acuerdos, responsabilidades y vínculos afectivos, independientemente de que existan o no relaciones de parentesco.
- El contexto íntimo solitario. Es aquel escenario en donde el elemento distintivo es básicamente la ausencia de otras personas y el estar consigo mismo en soledad; un interesante desafío en cuanto a la experiencia del flow.

#### **2.2.1.5 Estados principales del flow**

Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli (2005) consideran que el proceso de flow está caracterizado por tres dimensiones o estados principales que se describen a continuación:

- Unas percepciones de metas y retos claros, de feedback percibiendo capacidades y habilidades ajustadas para la acción.
- La experiencia que se caracteriza por la fusión entre conocimientos y acción, concentración y alto sentido de control.
- Los efectos que consisten en la pérdida de la conciencia de sí mismo y distorsión temporal.

#### **2.2.1.6 Factores de experiencia óptima**

Partiendo de todas estas dimensiones, estados y factores mencionados anteriormente, Mesurado (2008) propone dos factores de experiencia óptima:

- La calidad afectiva: son los altos niveles de concentración y atención enfocada.
- La activación cognitiva: son los sentimientos gratificantes ante la tarea a desarrollar.

#### **2.2.1.7 Consecuencias del estado de flow**

El experimentar el estado de flow genera una fuente de energía psíquica, que centra la atención y motiva la acción, la cual es neutra, pero puede utilizarse con propósitos constructivos o destructivos. Así pues, para crear una vida óptima no es suficiente esforzarse por conseguir metas placenteras (Csikszentmihalyi, 1990, 1997). Según Csikszentmihalyi (1993), son muchas las razones que hacen que el experimentar el estado de flow sea de gran beneficio. Algunos de los beneficios que desarrollan las personas son que mejoran su creatividad, máximo rendimiento en la actividad, desarrollo de talento en estudiantes, productividad en sus labores, mejora la autoestima y disminución del estrés, entre otras.

Para Csikszentmihalyi (1990), una de las dimensiones más frecuentes mencionadas de la experiencia del flow es que, mientras dura, uno es capaz de olvidar todos los aspectos desagradables de la vida. En contraste con esto, las actividades agradables que producen el estado de flow tienen un potencial aspecto negativo, a la vez que son capaces de mejorar la calidad de la existencia por el orden que crean en la mente, pueden llegar a producir adicción si la personalidad se convierte en rehén de un cierto tipo de orden, y entonces no desea enfrentarse a la ambigüedad de la vida (Rubio y García, 2010).

Las experiencias intensas de flow pueden resultar raras en la vida cotidiana, pero casi todo, como jugar, trabajar, estudiar y el ritual religioso, es capaz de producirlas, siempre que se hallen presentes las condiciones antes enumeradas (Csikszentmihalyi, 1993). Finalmente, un punto importante para el desarrollo del estado de flow es su relación con la teoría de la autodeterminación, que es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad (Ryan y Deci, 2000), que consiste en tres categorías principales: la desmotivación, la motivación extrínseca y motivación intrínseca (Tucker y Winsor, 2013).

## 2.3 Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación se centra en describir cómo el contexto social influye en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, dando lugar a una motivación auto determinada (más interna) que lleve a consecuencias más positivas, como por ejemplo la persistencia, el disfrute, la concentración, la autoestima, la satisfacción con la vida o el flow (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Vallerand, 2007).

La Teoría de la autodeterminación se representa a través de cuatro sub-teorías:

- **La evaluación cognitiva.** Según Deci y Ryan (1985) parte de las necesidades de competencia y autonomía de motivación intrínseca, basándose en aspectos externos que la satisfagan.
- **La integración orgánica.** Presenta una taxonomía en donde la motivación se halla conformada por un continuo que va desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada bajo los tres tipos de motivación: extrínseca, intrínseca y la amotivación entendida como el grado más bajo de autodeterminación.
- **La teoría de las necesidades básicas.** Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integral y de bienestar”.
- **La teoría de las Orientaciones de Causalidad.** Para Deci y Ryan (1985) las orientaciones causales que regulan al individuo se encuentran demarcadas por la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) establece que la motivación es un continuo que va a aportar mayores o menores niveles de autodeterminación, determinando 3 grandes bloques: el primero es la motivación intrínseca, la cual supone el compromiso con una actividad por el placer, el disfrute y la satisfacción. El segundo es la motivación extrínseca, la cual establece unos motivos externos a la propia actividad. Por último la amotivación, asociada a aquellos comportamientos desorganizados y a sentimientos de incompetencia o frustración.

### 2.3.1 Motivación

Se habla de motivación en general cuando se valora el aprendizaje según el beneficio que puede aportar a la persona. Koontz y Weihrich (1999) mencionan que la motivación es un término genérico que se aplica a una amplia serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos, y fuerzas similares. Solana (1993) menciona que la motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.

Brophy (1998) define la motivación para aprender como “una red de razonamientos, valores, habilidades y disposiciones que permiten al alumno entender lo que significa comprometerse en actividades científicas con la intención de lograr sus metas de aprendizaje y al mismo tiempo estar consciente de las estrategias que usa para lograrlo”. Se puede decir que la motivación es provocada por una mezcla de diferentes factores, tanto internos como externos: deseo, curiosidad, la influencia de otros, el interés personal, etc., en donde los dos tipos actúan juntos. Williams y Burden (2001) proponen un modelo de motivación basado en tres momentos: primero, el momento en que el alumno encuentra razones para actuar y hacer algo; segundo, toma la decisión de hacerlo; y tercero, persiste en su empeño para lograr la meta de aprender (no necesariamente en ese orden).

Según Linnenbrinck y Pintrich (2002) mencionan que el estudio de la motivación como promotora del éxito académico debe considerar varios aspectos, como:

- **La autoeficacia.** Se refiere a las creencias que tiene el individuo sobre sus capacidades para la ejecución en un contexto particular y en una tarea o dominio específico (Bandura, 1997). Se asume que la autoeficacia es situada y contextualizada, y se basa en los logros o fracasos reales; lo contrario a la idea del auto concepto o la autoestima.
- **Las atribuciones del estudiante.** Nos habla acerca de lo que motivó su éxito o fracaso se centran en comprender las razones de por qué ocurren los eventos. Sugiere que cuando se presenta el éxito o el fracaso, los individuos deben analizar la situación para determinar las causas, que pueden deberse a su capacidad, su dedicación, la suerte o el ambiente.

- **La motivación intrínseca.** Puede ser de tipo situacional o personal; esto es, si el estudiante se motiva al aprendizaje por una situación que ofrece el contexto o si se motiva por elementos personales, internos.
- **Las metas del estudiante.** Pueden estar orientadas a la ejecución; esto es, a sobresalir por encima de los demás, obteniendo mejores calificaciones o ejecuciones, o bien estar orientadas hacia el dominio, o el aprendizaje per se.

Vallerand y Bissonnette (1992) realizaron un estudio en el que demostraban la relación de la amotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca con la conducta perseverante en los estudios. De este modo, en la amotivación no existe, en la motivación extrínseca sólo se dan en aquellas formas más autodeterminadas y en la motivación intrínseca sí estaba muy presente.

### **2.3.1.1 Motivación intrínseca**

La teoría de la autodeterminación como macro teoría de la motivación de la personalidad explica como la motivación intrínseca influye en las persona para desarrollarse, persistir e incluso competir (Frederick y Ryan, 1995). La motivación intrínseca se refiere a la realización de una actividad por el placer o satisfacción de participar en la actividad (Deci y Ryan, 2000). Las necesidades intrínsecas del ser humano, o más concretamente del alumno, que influyen sobre la motivación intrínseca son la autonomía, la competencia y el establecimiento de vínculos. Esas tres necesidades están integradas y son interdependientes y, por ello, fortalecer una de ellas repercute sobre las demás (Deci y Ryan, 2000).

Vallerand (1997) define la motivación intrínseca como la necesidad de explorar por curiosidad y placer el entorno, con sentimientos de competencia y autorrealización, incluso después de haberse alcanzado la meta y sin necesidad de recibir una gratificación externa necesariamente o en forma directa. La actividad se realiza entonces bajo un estado mental indiferente a la recompensa aun cuando se de una alta inversión de energía o esfuerzo (Smith, 2005). Los estudiantes intrínsecamente motivados tienden a elegir tareas creativas que impliquen un reto mayor; experimentan mayor placer al aprender y están más activamente involucrados en actividades de la escuela (Stipek, 2002; Ryan y Powelson,

1991).

Cuatro aproximaciones teóricas que explican la motivación intrínseca, identificadas por Deci y Ryan (1990) son:

- Las conductas motivadas intrínsecamente pueden ocurrir en ausencia de cualquier premio externo aparente (Deci, 1975);
- Las conductas motivadas intrínsecamente son aquellas que llevan inherente el interés (Grolnick y Ryan, 1989);
- La idea de que las actividades intrínsecamente interesantes son óptimamente desafiantes (Csikszentmihalyi, 1975);
- Las conductas motivadas intrínsecamente están basadas en necesidades psicológicamente innatas.

En este contexto, Vallerand (1997) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca:

- **Motivación para conocer.** Se concibe como la participación en una actividad por la satisfacción que se experimenta aprendiendo o tratando de entender algo nuevo. Se relaciona con constructores tales como exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca.
- **Motivación de logro.** Tiene en cuenta el papel motivador asociado al placer que se siente cuando uno intenta superarse a sí mismo, lograr o crear algo. El foco de atención se centra en el propio proceso y no tanto en el producto final o resultado. Está relacionado con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal.
- **Motivación para experimentar estimulación.** Esta modalidad se pone en marcha cuando se participa en una actividad con el fin de vivir sensaciones agradables. Ha sido menos estudiada y tiene una menor aplicación en los niveles básicos de la adquisición del conocimiento, aunque sí en ámbitos como la lectura para disfrutar, el aprendizaje autorregulado, la creatividad o la resolución de problemas, relacionando este último directamente con el flow (Deci y Ryan, 1985).

Kowall y Fortier (1999) mencionan que la motivación intrínseca o extrínseca se relaciona directa y proporcionalmente con el estado de flow; al contrario de la amotivación la cual no influye directamente sobre este estado. Guay, Ratelle y Chanal (2008) mencionan estudios que indican que los alumnos que presentan un tipo de motivación más autónoma (intrínseca) son también más persistentes, ya que hay trabajos que muestran que alumnos que abandonaron la escuela presentaban menos motivación intrínseca en comparación con los alumnos que persistían (Vallerand, Fortier y Guay, 1997); a su vez los estudiantes con motivación autónoma (intrínseca) relatan más emociones positivas en el aula, más placer con el trabajo académico y más satisfacción con la escuela.

Por su parte Fernandes y Silveira (2012) comprobaron que las chicas se mostraron más motivadas intrínsecamente en comparación con los chicos, lo que implica que ellas son más persistentes, no desisten de la adversidad de la tarea, poseen más interés en aprender, se involucran cognitivamente en las tareas y presentan más emociones positivas. La motivación intrínseca es importante para obtener rendimientos académicos superiores (Martinelli y Genari, 2009; Zenorini, Santos y Monteiro, 2011) y para mantener el equilibrio de aspectos emocionales como la ansiedad. Trabajar intrínsecamente motivado posibilita incrementar, capacidades, competencias y el disfrute de uno en la tarea, y por ende, su rendimiento académico (Dweck y Elliot, 1883; Deci y Ryan, 1985; Alonso Tapia, 1997), logrando superar aburrimiento y ansiedad (Csikszentmihalyi, 1975), y buscando soluciones y ayuda por uno mismo (Jagacinsky, 1992).

Brown (1994) propone algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula:

- Ayudar y animar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
- Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles la oportunidad de realizar un aprendizaje en cooperación.
- Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones.

- Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica.

#### **2.3.1.1.1 Factores personales de la motivación intrínseca**

Tres factores personales propician la aproximación del alumno a la motivación intrínseca: la autonomía y los sentimientos de competencia realizando las actividades escolares, y la posibilidad de acceso a relaciones positivas con personas significativas.

##### **a. Autonomía**

El alumno necesita ser independiente y participar en actividades de forma voluntaria, porque así lo desea. Según Alderman (1999), el sentimiento de autonomía se sitúa entre dos extremos: origen e instrumento. Sentirse origen es asumir que uno tiene cierta libertad y capacidad para elegir, considerarse instrumento se relaciona con vivencias de ser controlado por fuerzas externas del entorno. En este sentido, Deci y Ryan (1992) aseguran que los factores contextuales favorecedores de la autonomía mantienen la motivación intrínseca, mientras que los que potencian el control y la presión exterior hacia la actuación tienden a eliminarla. A continuación se mencionan dichos factores:

- **Posibilidad de elección.** Paris y Turner (1994) consideran que la esencia de la motivación intrínseca radica en la posibilidad de elegir entre diferentes cursos de acción o, al menos, en la libertad para dedicar distintas intensidades de esfuerzo a diferentes tareas.
- **Relevancia.** Existen autores que relativizan el papel de la posibilidad de elección frente al de la importancia de la tarea. Aquellas prácticas en donde se le explica al alumno la relevancia de una actividad para la consecución de sus metas personales también favorecería la aparición de la motivación intrínseca.
- **Evaluación:** las actividades evaluadoras tienen efectos negativos y positivos. Por una parte, los exámenes suelen ser elementos vividos como muy controladores por los alumnos. En una sociedad fuertemente orientada al éxito, la valía personal puede ser estimada en función del rendimiento. Pero la evaluación también puede ocasionar efectos positivos si tiene en cuenta los



avances de cada alumno y los compara con su actuación previa (criterio personal) y no tanto con la de los compañeros (evaluación normativa). De este modo contribuye a elevar la autoeficacia educativa y favorece la autoevaluación.

- **Competición:** desde edades tempranas, los niños son estimulados para que compitan en juegos y en otras actividades relacionadas con el éxito. Por una parte, las situaciones competitivas le ofrecen al sujeto el reto óptimo para su actuación y también el feedback, lo que puede facilitar el sentimiento de competencia. Asimismo, el hecho de ganar suele afirmar la percepción de capacidad. Sin embargo, la persona suele sentirse más controlada mientras está compitiendo. Además, cuando el objetivo básico es derrotar al otro, el posible interés y la motivación intrínseca desaparecen o pasan a un segundo plano. Los perdedores en la competición son los que manifiestan, luego, una menor motivación intrínseca hacia la tarea.

## **b. Competencia**

Es un sentimiento específico de cada área de conocimiento o de actuación. La persona se percibe competente si se implica en tareas de dificultad adecuada, si recibe evidencias de que es eficaz en la ejecución de las mismas y si se considera responsable del resultado (Deci y Ryan: 1992). Esta experiencia se investiga desde dos perspectivas:

- **Reto óptimo.** De acuerdo con múltiples teorías, las actividades deben tener un nivel de dificultad adecuado para que despierten el interés de un alumno.
- **Retroalimentación (Feedback).** Cuando un alumno intenta realizar una actividad, es frecuente que reciba información de su actuación, ya sea por parte de otras personas o directamente de la propia tarea (por ejemplo, cuando constata que, después de estudiarlo, domina el tema).

Cualquier elemento que le ayude a experimentar competencia puede contribuir a incrementar su motivación intrínseca, especialmente cuando se siente responsable de los resultados obtenidos. En cambio, lo que le haga sentirse incompetente tiende a disminuir la motivación intrínseca, llevándolo a la pérdida de interés por la actividad, a la amotivación y al sentimiento de fracaso (Deci y Ryan: 1992).

### c. **Relación**

Diversos trabajos han puesto de relieve la trascendencia del apoyo emocional y de las relaciones personales para la salud mental, la autoestima, el motivo de logro y el rendimiento académico. Un destacado apoyo a la motivación intrínseca viene dado por la posibilidad de acceso a relaciones positivas con los compañeros y los profesores (Deci y Ryan, 2000). Es muy importante la calidad de las interacciones con los profesores y compañeros, cuando un estudiante experimenta un sentimiento de pertenencia a un grupo de pares significativos para él, es más probable que interiorice los valores y las reglas asumidas por ellos. Respecto a los profesores, los alumnos consideran que están comprometidos con su trabajo en la medida que manifiestan las siguientes conductas: los conocen y relacionan con ellos, ejercen a gusto su profesión, establecen interacciones democráticas en el aula y disfrutan con estas, modelan el interés por el aprendizaje o están disponibles en caso de ser requeridos.

#### **2.3.1.2 Motivación extrínseca**

Deci, Kasser y Ryan (1997) definen la motivación extrínseca como cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada. La motivación extrínseca es multidimensional para Deci y Ryan (2000) y puede ser de cuatro tipos:

- **La regulación externa.** Hace referencia a aquellas acciones que se desempeñan para satisfacer una necesidad externa o para conseguir un premio, siendo la forma menos autónoma de la motivación extrínseca. Los alumnos con este tipo de regulación son personas con poca confianza y autoestima, además suelen sentir que no tienen control sobre los resultados académicos.
- **La regulación introyectada.** Se da cuando los sujetos realizan un acto para evitar un sentimiento de culpabilidad o ansiedad e incrementar su autoestima. Este tipo de regulación también es inestable, es decir, poco autodeterminada. Por lo tanto los alumnos con regulación introyectada son poco independientes, y actúan para conseguir la aprobación de los demás, para demostrar que son capaces de hacer algo o para evitar sentimientos negativos.

- **La regulación identificada.** El sujeto realiza voluntariamente una determinada actividad o acción porque sabe que será bueno, aunque la actividad en sí no sea de su agrado. Los alumnos con este tipo de regulación tienen más autoestima y confianza en sí mismos, además suelen ser conscientes de lo que son capaces de hacer y lo que no, y suelen afrontar el fracaso como un reto de superación.
- **La regulación integrada.** Es la modalidad de motivación extrínseca más autodeterminada, aunque sigue siendo externa porque la conducta se realiza para conseguir un fin. Se da cuando se asimila la identificación y se relacionan las conductas coherentemente con los valores y metas de cada persona.

Ajello (2003) señala que la motivación extrínseca obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, esta motivación incluye incentivos externos. Se debe estimular a la población estudiantil a que conceda mayor importancia al hecho de aprender (motivación intrínseca) que a la calificación que obtenga en una materia (motivación extrínseca). Un alumno puede estar extrínsecamente motivado en aquello que asume como su responsabilidad, con el propósito de obtener algún reconocimiento o evitar algún castigo o consecuencia negativa, externa a la actividad en sí, por ejemplo, un trabajo o tarea (Pekrun, 1992). Los alumnos extrínsecamente motivados se inclinan por trabajos y problemas con un menor grado de dificultad, usando el mínimo esfuerzo necesario para obtener el máximo reconocimiento posible (Lepper, 1998).

### **2.3.1.3 Amotivación**

La amotivación se da cuando hay una carencia de motivación que se traduce en una incapacidad para realizar una acción unida a una ausencia de control de la conducta (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, 2010). Todo ello lleva a desvalorar las actividades y las tareas académicas, ya que los alumnos desmotivados ven que éstas no les sirven para alcanzar el éxito. Como resultado, estos alumnos suelen tener un sentimiento de decepción en todo lo referido al ámbito académico, por lo que no suelen participar en las actividades propuestas, llegando incluso a plantearse abandonar los estudios (González-Fernández, 2005).

Ryan y Deci (2000) y Vallerand (1997) apuntan algunos factores que favorecen la

amotivación en los alumnos:

- Pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea.
- Convencimiento de que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para realizarla con éxito.
- Sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada por los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado.

### 2.3.2 Niveles de motivación

Dentro del marco de la teoría de Deci y Ryan (2000), se diferencian tres tipos de niveles de motivación:

- **Global.** Se refiere a diferencias personales relativamente permanentes en lo que respecta a la motivación, siendo este nivel representativo de la investigación llevada a cabo desde la psicología de la personalidad. Así, un estudiante que realiza distintas actividades porque hay muchos temas que despiertan su interés mostrará orientación motivacional intrínseca global; si las hace porque se siente obligado, estaría reflejando motivación extrínseca; no saber bien por qué las ejecuta sería un síntoma de amotivación.
- **Contextual.** Este nivel analiza la orientación motivacional en un campo específico, como el del aprendizaje. Es este tipo de motivación la responsable de que un estudiante conteste que estudia porque le gusta, lo que denota una motivación académica intrínseca; o que argumente que lo hace porque eso le puede ayudar en el futuro a conseguir un trabajo, lo que indicaría motivación extrínseca; o que diga que no sabe muy bien por qué estudia, lo que implicaría amotivación.
- **Situacional.** Se incluyen en él las razones que mueven a un estudiante cuando está participando en una actividad; es, pues, el aquí y ahora de la motivación. El análisis de este nivel añade un elemento central: se refiere a los motivos personales donde y cuando los está experimentando el estudiante, pues la

motivación no es tanto un rasgo o una tendencia en un determinado entorno, sino que es, sobre todo, lo que se vive en cada una de las distintas situaciones. Si un estudiante, al preguntarle por qué estudia informática, responde que lo hace porque la considera interesante, está indicando motivación situacional intrínseca; si dice hacerlo porque le gusta a sus padres, denota motivos extrínsecos; en caso de no estar seguro de la razón por la que la estudia, estará próximo a la amotivación.

Deci y Ryan (1985) sugieren que la habilidad percibida por una persona, forma parte integral de la motivación intrínseca ya que la gente que se percibe a sí misma como teniendo más control de sus propias acciones tienen más probabilidades de estar intrínsecamente motivados; y como la habilidad percibida y el control tienen una relación positiva con el estado de flow, entonces existen muy altas probabilidades de que la motivación intrínseca esté relacionada con este fenómeno.

## **2.4 Relación entre motivación intrínseca y el estado de flow**

Estudios de Csikszentmihalyi (2013), demostraron que la experiencia óptima está relacionada a la motivación intrínseca y con aquello que nos produce placer, comparando esta experiencia óptima directamente con el estado de flow. Mandigo y Thompson (1998) mencionan que se puede conseguir motivar intrínsecamente a las personas y lograr que sean más activos mediante la teoría del estado de flow, proponiendo adaptar las tareas al nivel de las habilidades de las personas, proporcionar oportunidades de disfrute, generar el desarrollo de la sensación de control sobre las actividades, establecer metas y objetivos claros, apropiados y realistas, eliminar pensamientos y sentimientos negativos, así como priorizar el desarrollo intrínseco sobre las recompensas extrínsecas.

Según, Deci y Ryan (1985) explican que las personas que tienen más habilidad o competencia sobre una actividad, así como el control de sus propias acciones, tienen más probabilidades de estar motivados intrínsecamente; por lo tanto, como la habilidad y el control sobre una cierta actividad tienen una relación positiva con el estado de flow, entonces existen altas probabilidades de que la motivación intrínseca esté relacionada con dicho estado. La principal diferencia entre el estado de flow y la motivación, está en que la

primera se centra en la experiencia subjetiva implicada durante la realización de una actividad, mientras que la segunda se centra en el motivo o el por qué se realizó o se planea realizar una actividad (Mesurado, 2010). Respecto a la relación entre el estado de flow y la motivación (intrínseca o extrínseca), son escasas las investigaciones cuantitativas y los datos empíricos sobre su relevancia en el contexto escolar (Martinelli y Sisto, 2011).

## Capítulo III

### Método

El propósito de la presente investigación es evaluar la motivación intrínseca y su relación con el estado de flow en el rendimiento de los estudiantes de educación media superior durante el proceso de aprendizaje.

#### 3.1 Diseño de la investigación

Se llevó a cabo la investigación de tipo transversal, mediante un diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo y correlacional (Coolican, 2005), que permite comparar la relación entre la motivación intrínseca, extrínseca y amotivación con el estado de flow en el rendimiento de los estudiantes.

#### 3.2 Muestra

La muestra fue constituida por 726 alumnos de dos planteles educativos de educación media superior del noreste del país, quienes participaron como voluntarios, de los cuales 43% son mujeres y 57% son hombres.

El promedio de la edad de los participantes fue de 15.97, con un máximo de 22 y un mínimo de 14, ver Tabla 1.

**Tabla 1. Edad de los participantes.**

<b>Frecuencia</b>	<b>Edad</b>
Media	15.97
Mediana	16
Moda	15
Desviación típ.	1.150
Varianza	1.322
Rango	8
Mínimo	14
Máximo	22

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes mencionaron vivir con sus padres (ver Tabla 2), lo cual es de vital importancia para el buen desarrollo emocional del estudiante, generando motivaciones de tipo intrínsecas o extrínsecas positivas (Pekrun, 1992).

Tabla 2. Personas con las que viven los estudiantes.

Viven con	Frecuencia	Porcentaje
Padres	601	82.8%
Madre	92	12.7%
Padre	12	1.7%
Abuelos	13	1.8%
Tíos	2	0.3%
Pareja	2	0.3%
Otros	4	0.6%

Fuente: Elaboración Propia

### 3.3 Instrumentos

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos para la medición de las variables de motivación y el estado de *flow*.

#### 3.3.1 Escala de Motivación Académica

El Nombre original de la escala es “l’Echelle de Motivation en Education (EME)” publicada en francés en el año de 1989 por Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G; fue traducida y adaptada al inglés como Academic Motivation Scale, High School version (AMS-HS 28) por sus propios autores en los Estados Unidos, en 1992. La Escala está basada en los principios de la Teoría de la Auto-Determinación de Deci y Ryan (Vallerand, et al., 1992) y está compuesta por 28 ítems distribuidos en siete subescalas: tres corresponden a la Motivación Intrínseca, otras tres a la Motivación Extrínseca y una a la Amotivación.

En esta investigación, fue traducido al español por dos profesores expertos bilingües (español – inglés). Una vez integradas las traducciones, se sometieron al juicio de dos



expertos en el área de motivación y se aplica a adolescentes de educación media superior. Los ítems de la escala se presentan como respuesta a diversas preguntas y se contesta con una escala tipo Likert de 7 puntos, el sujeto debe encerrar con un círculo el número que corresponda con su opinión personal. La Escala EMA consta de dos tipos de motivación, la **Motivación Académica Intrínseca** (para conocer, para el logro de metas, para sentir experiencias estimulantes), **Motivación Académica Extrínseca** (de identificación, de regulación interna o introyectada, de regulación externa) y **Amotivación**.

Con esta la Escala se pueden obtener hasta 10 resultados, uno por cada sub-escala: 1. Motivación académica, 2. Motivación intrínseca, 3. Motivación intrínseca para conocer, 4. Motivación intrínseca para alcanzar metas, 5. Motivación intrínseca para experiencias estimulantes, 6. Motivación extrínseca, 7. Motivación extrínseca de identificación, 8. Motivación extrínseca de regulación interna, 9. Motivación extrínseca de regulación externa, y 10. Amotivación. El puntaje que asigna el sujeto a cada ítem es del 1 al 7. Se suman los puntajes asignados por el sujeto en cada uno de los ítems que corresponden a un tipo específico de motivación. Cuánto mayores son los puntajes asignados a los ítems de un determinado tipo de motivación, mayor será el nivel alcanzado por ese tipo motivacional. Así mismo, en el caso de la sub-escala de amotivación, mientras mayores son los puntajes asignados en los ítems que mide esa sub-escala, mayor es la amotivación que experimenta el sujeto.

### **Confiabilidad y Validez**

En Canadá, Vallerand et al. (1993) probaron la confiabilidad de la l'Echelle de Motivation en Education (EME), es decir, de la Escala original en francés; a través del método de consistencia interna, encontrando una media de alpha de 0.80. A través del método test-retest, con un intervalo de un mes, encontraron una correlación promedio de 0.75. La validez factorial fue obtenida a través del método del análisis factorial confirmatorio (LISREL) confirmando la estructura de siete factores de la Escala EME. Los estudios se hicieron en una muestra de más de tres mil estudiantes. La validez de constructo de la Escala fue determinada por una serie de análisis correlacionales entre las siete sub-escalas, también entre éstas y otros constructos psicológicos en la educación.

Así mismo, Vallerand et al. (1992) tradujeron la Escala EME y la adaptaron al inglés con el nombre de Academic Motivation Scale (AMS) probando su confiabilidad en 745 estudiantes universitarios, a través de niveles satisfactorios de consistencia interna (media de Alpha de 0.81) y, con el método test- retest, con un intervalo de un mes, encontraron una correlación promedio de 0.79. También determinaron la validez factorial de la Escala a través del método de análisis factorial confirmatorio (LISREL) corroborando la estructura de sus siete factores.

También Vallerand et al. (1993) adaptaron la AMS para estudiantes de los últimos grados de Secundaria (AMS-HS 28); probando su confiabilidad en 217 estudiantes. A través del método de consistencia interna encontraron valores Alpha de 0.76 a 0.86. La validez concurrente de la Escala AMS-HS 28, fue estimada al correlacionar sus sub-escalas con otros constructos motivacionales; mientras que la validez de constructo fue verificada correlacionando las sub-escalas entre sí, y éstas con otras variables, consideradas por la Teoría de la Auto-Determinación, como determinantes y consecuentes motivacionales.

Bali, Cázares y Wisniewski (1998) en un estudio en México tradujeron y adaptaron la Academic Motivation Scale (AMS) al español con el nombre de Escala de Motivación Académica (EMA), en una muestra de 273 estudiantes universitarios. En dicho estudio demostraron la confiabilidad de la Escala EMA a través del análisis de su consistencia interna y la validez a través del estudio de su estructura factorial. Los resultados mostraron la estructura de siete factores presentes en la motivación al aprendizaje de estudiantes universitarios mexicanos, los mismos que corresponden a la estructura de la Escala.

López y Ledesma (2004) realizaron una adaptación cultural y psicométrica de la Escala EMA en 50 estudiantes universitarios argentinos, evaluaron la validez de constructo, estimaron la confiabilidad y estudiaron las correlaciones entre las sub-escalas. La consistencia interna de la Escala evaluada con el criterio alfa de Cronbach arrojó en la mayoría de las subescalas valores superiores a 0.70 a excepción sub-escalas de Motivación extrínseca de Regulación Introyectada (0.649) y Motivación extrínseca de Regulación Identificada (0.669).

Las correlaciones entre las siete sub-escalas, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, demostró que tanto las correlaciones entre los tipos de Motivación extrínseca

como entre los tipos de Motivación intrínseca son positivas y fuertes, en el primer caso los valores oscilan entre 0.44 y 0.60 ( $p < .01$ ) y en el segundo los valores oscilan entre 0.61 y 0.67 ( $p < .01$ ). Las correlaciones obtenidas entre las siete sub-escalas sostienen, en general, la presencia de un continuo de autodeterminación.

Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) en un estudio que hicieran en el año 2005, en universitarios españoles para validar la versión española de la EMA, confirmaron la estructura de siete factores correlacionados propuesta por Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières (1992). La consistencia interna osciló entre 0.67 y 0.84 en el alfa de Cronbach y la estabilidad temporal mostró correlaciones test-retest con valores situados entre 0.69 y 0.87. En esta investigación se calculó el coeficiente de confiabilidad de alfa-Cronbach (ver Tabla 3) en donde la consistencia interna de este osciló entre 0.633 y 0.874, medida que arroja una cifra que representa la correlación de los puntajes obtenidos con la aplicación del instrumento en una sola ocasión, y los potencialmente obtenibles por cualquier otra prueba que pretenda medir la misma dimensión en la muestra de referencia. (Landerio y González, 2006).

Tabla 3. Escala de Motivación y alfa-Cronbach

Escala de motivación	Reactivos que comprende	$\alpha$
Motivación intrínseca para saber	2, 9, 16, 23	.647
Motivación intrínseca para experimentar estimulación	4, 11, 18, 25	.536
Motivación intrínseca para el logro	6, 13, 20, 27	.764
Motivación Extrínseca Identificación	3, 10, 17, 24	.730
Motivación Extrínseca Introyección	7, 14, 21, 28	.788
Motivación Extrínseca Regulación externa	1, 8, 15, 22	.874
Amotivación	5, 12, 19, 26	.633

Fuente: Elaboración propia.

### **3.3.2 Escala de Estado de flow**

El nombre original de la escala “Flow State Scale (FSS)” creada en el idioma inglés en el año de 1996 por los autores Jackson, S. A. y Marsh, H. (Jackson y Marsh, 1996). El cuestionario está enfocado en el ámbito de la práctica educativa y fue adaptado de una versión en castellano de la Flow State Scale realizada por García Calvo et al. (2008) quienes midieron el estado de flow. Consta de dos encuestas de 36 reactivos cada una, ambas le solicitan a los entrevistados recordar y concentrarse en una experiencia como estudiante, sin embargo en la primera se les pide concentrarse en la mejor y en la segunda en la peor experiencia.

Así mismo, el cuestionario se adaptó al ámbito educativo, los ítems se sometieron a juicio de dos expertos, para valorar la validez del contenido antes de la aplicación. Los estudiantes fueron invitados a responder los cuestionarios mediante una escala tipo Likert, cuyas opciones de respuesta son: Totalmente desacuerdo, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, No sé / Tengo duda, De acuerdo, Muy de acuerdo, Totalmente de acuerdo, con un puntaje de 7 a 1. Cada ítem repercute en alguna de las dimensiones del estado de flow mencionado por Csikszentmihalyi (1975), como lo son: 1.Equilibrio reto-habilidad; 2.Automatismo; 3.Clareidad de Objetivos; 4.Clareidad en el feedback; 5.Concentración; 6.Sentimiento de Control; 7.Pérdida de la auto-conciencia; 8.Distorsión del tiempo; 9.Experiencia autotélica.

### **Confiabilidad y validez**

Para establecer la confiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente de confiabilidad de alfa-Cronbach para las nueve variables de la escala del estado de flow, en la mejor experiencia osciló entre los 0.645 y 0.832 (ver Tabla 4), y en la peor experiencia osciló entre los 0.736 y 0.898 (ver Tabla 5).

Tabla 4. Escala del Estado de flow durante la mejor experiencia y alfa-Cronbach

<b>Escala de <i>Flow</i></b>	<b>Reactivos que comprende</b>	<b>A</b>
Equilibrio desaffo-habilidad	1, 10, 19, 28	.645
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29	.762
Metas claras	3, 12, 21, 30	.743
Retroalimentación sin ambigüedades	4, 13, 22, 31	.787
Concentración en la tarea	5, 14, 23, 32	.774
Sensación de control	6, 15, 24, 33	.787
Pérdida de la conciencia	7, 16, 25, 34	.832
Transformación del Tiempo	8, 17, 26, 35	.743
Experiencia Autotélica	9, 18, 27, 36	.898

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Escala del Estado de flow durante la peor experiencia y alfa-Cronbach.

<b>Escala de <i>Flow</i></b>	<b>Reactivos que comprende</b>	<b>A</b>
Equilibrio desaffo-habilidad	1, 10, 19, 28	.767
Fusión acción-atención	2, 11, 20, 29	.736
Metas claras	3, 12, 21, 30	.798
Retroalimentación sin ambigüedades	4, 13, 22, 31	.897
Concentración en la tarea	5, 14, 23, 32	.863
Sensación de control	6, 15, 24, 33	.904
Pérdida de la conciencia	7, 16, 25, 34	.865
Transformación del Tiempo	8, 17, 26, 35	.754
Experiencia Autotélica	9, 18, 27, 36	.905

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4 Procedimiento

En la Figura 3 se observa un mapa conceptual que muestra el procedimiento de la investigación. También se desglosan las fases de dicho procedimiento.

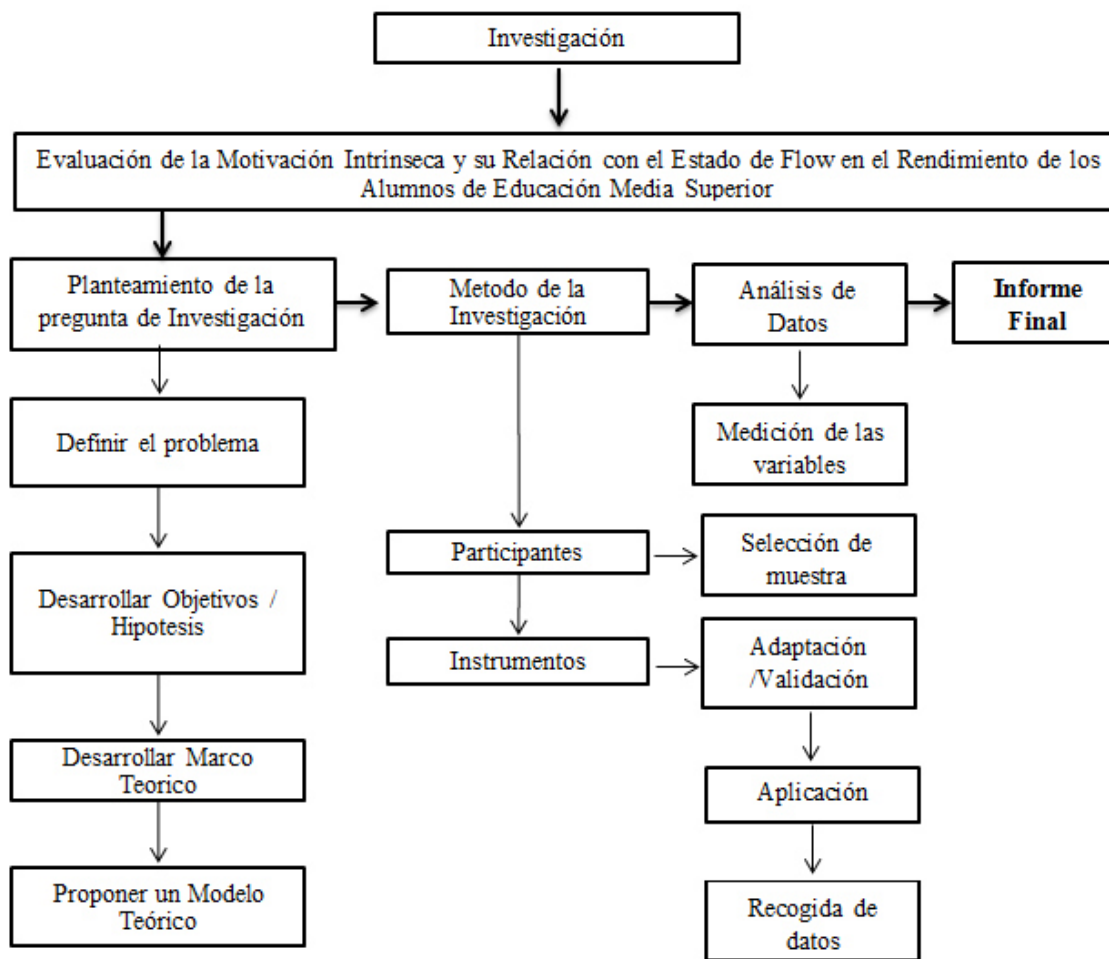


Figura 3. Esquema del procedimiento seguido durante la investigación.  
Fuente: Elaboración propia

#### Fases de procedimiento

##### Planteamiento de la investigación.

1. Definición del problema de investigación.
2. Desarrollar los objetivos y las hipótesis de la investigación.
3. Búsqueda de artículos científicos sobre el tema de la investigación.
4. Elaboración del marco teórico de la investigación.
5. Proponer un modelo teórico.

## **Método de la investigación**

1. Se seleccionó la muestra de los participantes.
2. Se eligieron los instrumentos de acuerdo a las variables de la investigación.
3. Se adaptaron los instrumentos y fue evaluada su confiabilidad.
4. Se aplicaron los instrumentos.
5. Se recogieron y analizaron los datos obtenidos de la investigación.
6. Se presenta informe final.

### **3.5 Análisis de datos**

Para la realización del análisis de datos se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics versión 21. Se realizó un análisis descriptivo de las variables del estado de flow y las variables de motivación, así como la correlación para examinar las relaciones existentes entre la experiencia de flow con los tipos de motivación de los estudiantes de nivel medio superior; se determinaron y compararon los puntajes obtenidos en los cuestionarios y escalas de la mejor experiencia con las de la peor experiencia del estado de flow. Para la escala de motivación, se realizó una prueba t para muestras relacionadas (Coolican, 2005).

## Capítulo IV

### Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de las escalas de motivación y el estado de flow, con relación a la proceso de aprendizaje.

Resultados del **objetivo 1**: *Determinar si los alumnos de nivel medio superior se encuentran motivados intrínseca o extrínsecamente.* El interés del análisis se centró en comparar los puntajes de las tres escalas generales de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. El valor de la media de la Motivación Intrínseca fue de 5.54, se obtuvo de los valores de las subescalas de: Motivación Intrínseca para saber, Motivación Intrínseca para Lograr y Motivación Intrínseca para experimentar Estimulación (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Valores de las subescalas de Motivación Intrínseca.

	Motivación Intrínseca		
	Para saber	Para experimentar	Para el logro
Media	5.77	5.12	5.72
Mediana	5.75	5	6
Moda	5	5	5
Desviación estándar	1.036	1.345	1.163
Varianza	1.075	1.820	1.354
Rango	6	6	6
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	7	7

Nota: el valor de la media de motivación intrínseca fue de 5.54.

Fuente: Elaboración propia.

Los valores de las subescalas de: Regulación Externa, Introyección e Identificación, se promediaron para calcular el valor de la Motivación Extrínseca, esta variable obtuvo una media de 6.12 (Ver Tabla 7).



Tabla 7. Valores de las subescalas de la Motivación Extrínseca.

	<b>Motivación Extrínseca</b>		
	Para identificación	Para introyección	Para regulación externa
Media	6.19	5.96	6.19
Mediana	6.75	6.25	6.75
Moda	7	7	7
Desviación estándar	1.067	1.158	1.138
Varianza	1.140	1.352	1.348
Rango	6	6	6
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	7	7

Nota: El valor de la media de motivación extrínseca fue de 6.12.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el valor del factor de la Amotivación corresponde a la calificación de la subescala del mismo nombre. En la Figura 4 se puede observar la comparación de las tres variables de la escala de motivación, que permiten ver la diferencia de los valores. La media de la motivación intrínseca fue de 5.54, la media de la motivación extrínseca fue de 6.12 y la media de la amotivación fue de 2.06.

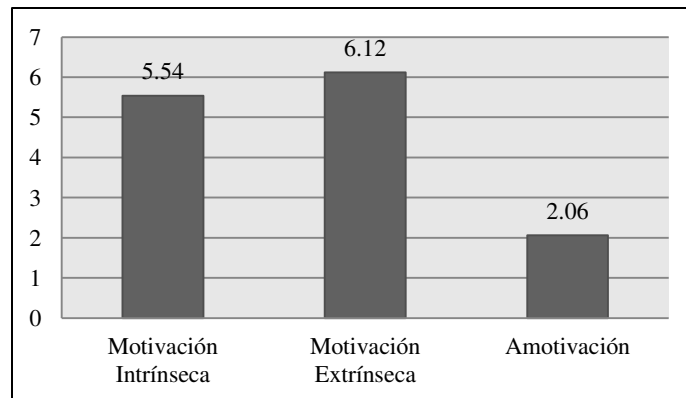


Figura 4. Valores de medias de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de una prueba t (Tabla 8) para muestras relacionadas, indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de motivación, y que la motivación extrínseca es la que predomina en los participantes.

Tabla 8. Valores de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación.

	Media	Desviación estándar	T	Sig. (bilateral)
M. Intrínseca	5.54	1.181	192.172	0.000
M. Extrínseca	6.12	1.121	215.548	0.000
Amotivación	2.06	1.392	53.903	0.000

Nota: La variable de motivación extrínseca es la que predomina.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del **objetivo 2**: *Determinar si los alumnos de nivel medio superior experimentan el estado de flow en el aula.* Los resultados de la escala de flow, correspondientes a la mejor experiencia y peor experiencia, se presentan en la Tabla 9, debido a que los valores de las variables de mejor experiencia fueron más altos que los de la peor experiencia.

Tabla 9. Valores de la Escala del Estado de Flow, durante la mejor y peor experiencia.

Valores de la Escala del Estado de Flow durante la mejor experiencia

Escala de Flow	
Media	5.49
Mediana	5.72
Moda	5
Desviación estándar	1.303
Varianza	1.745
Rango	6
Mínimo	1
Máximo	7

Fuente: elaboración propia

Valores de la Escala del Estado de Flow durante la peor experiencia

Escala de Flow	
Media	3.70
Mediana	3.76
Moda	4
Desviación estándar	1.810
Varianza	3.285
Rango	6
Mínimo	1
Máximo	7

Fuente: elaboración propia

Resultados del **objetivo 3**: *Identificar cuál de las dimensiones del estado de flow, el alumno de educación media superior desarrolla más su experiencia de aprendizaje.* Los resultados de la escala de flow correspondiente a las mejores experiencias de rendimiento se presentan en la Tabla 10. Se observa que la dimensión que tuvo el valor más alto fue la de metas claras.

Tabla 10. Valores promedio de las variables del estado de flow en la mejor experiencia.

	Equilibrio	Fusión	Metas	Retroalimentación	Concentración	Sensación control	Pérdida conciencia	Tiempo	Autotélica
<b>Media</b>	<b>5.67</b>	<b>5.29</b>	<b>5.84</b>	<b>5.71</b>	<b>5.64</b>	<b>5.63</b>	<b>5.08</b>	<b>4.83</b>	<b>5.74</b>
Mediana	6.00	5.25	6.00	6.00	5.75	6.00	5.50	5.00	6.00
Moda	5	5	7	5	7	5	7	5	7
Desv. típ.	1.167	1.307	1.114	1.145	1.265	1.181	1.686	1.565	1.301
Varianza	1.367	1.732	1.241	1.314	1.617	1.396	2.858	2.483	1.697
Rango	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7	7	7	7	7	7

Fuente: Elaboración propia.

En contraste con las mejores experiencias de rendimiento, los valores promedio de las variables del estado de flow durante las peores experiencias son más bajos, como se puede apreciar en la Tabla 11. En este caso, la dimensión con mayor valor fue la de metas claras.

Tabla 11. Valores promedio de las variables del estado de flow en la peor experiencia.

	Equilibrio	Fusión	Metas	Retroalimentación	Concentración	Sensación control	Pérdida conciencia	Tiempo	Autotélica
<b>Media</b>	<b>3.67</b>	<b>3.41</b>	<b>3.99</b>	<b>3.64</b>	<b>3.88</b>	<b>3.65</b>	<b>3.91</b>	<b>3.90</b>	<b>3.21</b>
Mediana	3.88	3.25	4.00	4.00	4.25	3.50	4.00	4.00	3.00
Moda	5	3	5	3	5	3	5	5	1
Desv. típ.	1.757	1.709	1.782	1.789	1.820	1.724	1.910	1.853	1.942
Varianza	3.089	2.925	3.180	3.210	3.321	2.974	3.653	3.435	3.777
Rango	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7	7	7	7	7	7

Fuente: Elaboración propia.

**Resultados del objetivo 4:** *Evaluar si existe una relación ya sea entre la motivación intrínseca o extrínseca y el estado de flow.* En la tabla 12 se observan los resultados de la correlación de las variables de motivación y el estado de flow durante la mejor y peor experiencia.

Tabla 12. Correlación de las variables de Motivación y el estado de Flow.

		<b>Motivación Intrínseca</b>	<b>Motivación Extrínseca</b>
Motivación Extrínseca	Correlación de Pearson	.705**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
Motivación Intrínseca	Correlación de Pearson	1	.705**
	Sig. (bilateral)		.000
Estado de Flow Mejor	Correlación de Pearson	.502**	.467**
	Sig. (bilateral)	.000	0
Estado de Flow Peor	Correlación de Pearson	.086*	.067
	Sig. (bilateral)	.020	.071

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)\*.

La correlación es significativa al nivel 0,01 (2 colas) \*\*.

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que la media de la motivación extrínseca (6.12) es mayor que la motivación intrínseca (5.54), se observa que existe una correlación estadísticamente significativa mayor entre el estado de flow mejor y la motivación intrínseca.

## Capítulo V

### Discusión y Conclusiones

El propósito general de este trabajo fue la evaluación de la motivación intrínseca y su relación con el estado de flow en el rendimiento de los alumnos de educación media superior, llevando a cabo un estudio de carácter descriptivo y cuantitativo para hacer evaluaciones de la motivación intrínseca, extrínseca, amotivación y del estado de flow en los estudiantes de educación media superior.

**Objetivo 1:** *Determinar si los alumnos de nivel medio superior se encuentran motivados intrínseca o extrínsecamente.* Al evaluar la motivación de los alumnos de educación media superior, lo primero que llama la atención es que el resultado de la variable de motivación extrínseca es mayor que el valor de las variables de motivación intrínseca y la amotivación.

El valor de la media de la motivación intrínseca fue de 5.54, la media de la motivación extrínseca fue de 6.12 y la media de la amotivación fue de 2.06. La aplicación de una prueba t para muestras relacionadas, indica que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de motivación, y que la motivación extrínseca es la que predomina en los participantes. En la Tabla 8 se observa que el valor de t de la variable de motivación intrínseca fue de 192.172 ( $p < .001$ ), pero el valor de t de la variable de motivación extrínseca fue de 215.548 ( $p < .001$ ).

Los resultados concuerdan con los estudios de Vallerand y Bissonnette (1992), los cuales demostraban la relación de la amotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca con la conducta perseverante en los estudios. Se observó que los alumnos mostraban cifras más altas en motivación extrínseca. Es importante destacar este punto debido a que hay trabajos que demuestran que alumnos que abandonaron la escuela presentaban menos motivación intrínseca en comparación con los alumnos que persistían (Vallerand, Fortier y Guay, 1997)

Muchos psicólogos y educadores creen que un objetivo importante en la enseñanza, debe ser lograr que los alumnos desarrollen una mayor motivación intrínseca a medida que crecen. Sin embargo, los investigadores han encontrado que a medida que los alumnos avanzan de la primaria a la preparatoria, su motivación intrínseca disminuye (Harter, 1996).

En un estudio de investigación, se observó que la más grande disminución de la motivación intrínseca y aumento en la motivación extrínseca se da entre el sexto y el séptimo grado (Harter, 1981). También se detectó que a medida que los alumnos pasaban del sexto al octavo grado, decían que la escuela era aburrida e irrelevante. En este estudio, sin embargo, los alumnos que tenían motivación intrínseca rendían mucho mejor en el ámbito académico que aquellos estaban motivados extrínsecamente.

En base a estos resultados, se rechaza la hipótesis 1: *Los alumnos de nivel medio superior se encuentran motivados mayormente intrínseca que extrínsecamente*, debido a que los alumnos presentan mayor motivación intrínseca que extrínseca.

**Objetivo 2:** *Determinar si los alumnos de nivel medio superior experimentan el estado de flow en el aula.* Al comparar los resultados de las variables del estado de flow, con respecto a la mejor (Tabla 10) y peor experiencia (Tabla 11) durante la actividad de aprendizaje, se puede observar que los resultados de la mejor experiencia fueron relativamente más altos que los de la peor experiencia.

El valor de la media de la escala de flow durante la mejor experiencia fue de 5.49 y el valor de la media de la escala de la peor experiencia fue de 3.70 (Tabla 9). De acuerdo con Csikszentmihalyi (1993), se puede decir que los alumnos de educación media superior experimentan su estado de flow, al desarrollar al máximo su rendimiento en la actividad de aprendizaje durante la mejor experiencia.

Csikszentmihalyi (2006) comenta que el flow es el estado mental operativo en el cual la persona está completamente inmersa en la actividad que está ejecutando y se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad, argumento que concuerda con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde al evaluar el estado de flow durante la mejor experiencia académica, los valores de las medias con un mayor puntaje son los de tener metas claras y presentar una experiencia autotélica. La media de metas claras fue de 5.84 y la media de presentar una experiencia autotélica fue de 5.74. En base a lo anterior se acepta la hipótesis 2: *Los alumnos de nivel medio superior experimentan el estado de flow en el aula.*

**Objetivo 3:** *Identificar cuál de las dimensiones del estado de flow, el alumno de educación media superior desarrolla más su experiencia de aprendizaje.* Debido a que se

determinó en el resultado del objetivo anterior que los alumnos de educación media superior desarrollan un estado de flow durante sus mejores experiencias de aprendizaje, se tomará en cuenta los resultados de dicha escala (Tabla 10), en donde la variable de las metas claras tuvo una media de 5.84, la media de la variable de experiencia autotélica fue de 5.74 y la variable de retroalimentación inmediata tuvo una media de 5.71. Estas tres dimensiones fueron las que tuvieron los niveles más altos.

Lo anterior nos lleva a analizar la teoría de Csikszentmihalyi (2013), quien menciona que una persona se encuentra en el estado de flow y desarrolla una actividad autotélica, porque en primera instancia estableció sus objetivos, es decir, tenía sus metas claras y además recibe una retroalimentación inmediata de la actividad que está realizando. Se le identifica como una sensación positiva, placentera, de profundo disfrute, producto de la realización de la misma actividad, por lo tanto genera una recompensa por sí sola, ya que genera una fuerte motivación intrínseca, sin tomar en cuenta resultados, incentivos, consecuencias o recompensas posteriores (Csikszentmihalyi, 2003).

Csikszentmihalyi (1998) comenta en los resultados de su investigación sobre el estado de flow, que la calidad de la experiencia óptima de los participantes variaba significativamente en los canales de desafío-habilidad, por lo tanto la mayor satisfacción se obtenía cuando las habilidades eran altas y estaban a la par del reto.

Csikszentmihalyi (2013) afirma que la experiencia óptima, basada en el concepto del estado de flow, es la fase en la cual las personas se hayan tan involucradas en una actividad, que nada más parece importarles, y la experiencia por sí misma es tan placentera, que las personas la realizarán aunque tenga algún costo o exista un desafío.

Es preciso decir que las variables más bajas en los resultados de la escala del estado de flow durante la mejor experiencia fueron las de transformación del tiempo, el valor de la media fue de 4.83 y pérdida de conciencia, dimensión que tuvo una media de 5.08; por lo que se interpreta que en el desarrollo del estado de flow los alumnos se encuentran limitados y no reconocen dichas variables.

Cabe mencionar que este resultado no concuerda con la postura de Csikszentmihalyi (2013), quien dice que durante el desarrollo del estado de flow, aumenta la concentración en la actividad, y a su vez conduce a la atención objetiva, más eficiente y enfocada, además

el tiempo parece transformarse, pero concuerda con lo mencionado por Jackson y Marsh (1996) los cuales consideran que la experiencia autotélica es crucial para el flow, al igual que los estudios de Marroquín (2014) en donde comprobó que la dimensión del estado de flow más desarrollada por los docentes de educación media superior es la actividad autotélica.

Los resultados antes mencionados aprueban la hipótesis 3: *La dimensión más desarrollada del estado de flow es la actividad autotélica*, debido a su diferencia de media, que es de 2.53, entre la mejor (5.74) contra la peor experiencia (3.21).

**Objetivo 4:** *Evaluar si existe una relación entre la motivación intrínseca o extrínseca y el estado de flow.* De acuerdo con los resultados que se muestran en la Tabla 12, se puede decir que hay una correlación moderada ( $r = .502$ ,  $p < .001$ ) respecto a las variables de motivación intrínseca y la relacionada con el estado de flow durante la mejor experiencia estadísticamente significativa.

Kowall y Fortier (1999) mencionan que la motivación intrínseca o extrínseca se relaciona directa y proporcionalmente con el estado de flow; al contrario de la amotivación la cual no influye directamente sobre este estado. Por otra parte, Deci y Ryan (1985) mencionan que la parte percibida es una parte integral de la motivación intrínseca, ya que la gente se percibe a si misma teniendo control sobre sus acciones y esto genera su motivación; y como la habilidad y control tienen una relación positiva con el flow, entonces existen dicha relación entre la motivación intrínseca y el estado de flow.

En base a los resultados antes mencionados se acepta la hipótesis 4: *Existe una correlación significativa entre la motivación intrínseca y el estado de flow en su mejor desempeño.*

En general, los resultados de la investigación sobre el estado de flow en el aprendizaje de los alumnos de educación media superior, mostraron que la participación estudiantil intrínseca y extrínsecamente motivada, una orientación enfocada a la actividad o tarea y una habilidad alta percibida, están asociadas positivamente con el desarrollo del estado de flow y la generación de una experiencia autotélica, en la mejor experiencia del aprendizaje. En este sentido, los resultados de este estudio comprobaron las cuatro hipótesis propuestas.



Las conclusiones que se destacan en nuestro trabajo son las siguientes:

1. Los alumnos de educación media superior presentan un mayor nivel de motivación extrínseca que de motivación intrínseca y baja amotivación.
2. Los alumnos de educación media superior desarrollan el estado de flow durante las mejores experiencias académicas, sin embargo se ven limitados durante el proceso, debido a que no identifican las dimensiones de transformación del tiempo y pérdida de conciencia.
3. La dimensión del estado de flow más desarrollada por los alumnos de educación media superior es la actividad autotélica.
4. Existe una correlación moderada ( $r = .502$ ;  $p < .001$ ) respecto a las variables de motivación intrínseca y la relacionada con el estado de flow durante la mejor experiencia estadísticamente significativa.

Con los hallazgos de esta investigación se puede argumentar que los alumnos de educación media superior presentan mayor motivación extrínseca que motivación intrínseca durante el proceso, pero la correlación es mayor entre la motivación intrínseca y el mejor estado de flow.

### **Recomendaciones para futuros estudios**

Este estudio proporciona evidencia sobre el desarrollo de la motivación intrínseca y su relación con el estado de flow en el rendimiento de los alumnos de educación media superior, desde este planteamiento, son muchos los estudios que se pueden proponer para continuar con este trabajo, los cuales se plantean a continuación:

1. Hacer una réplica de la investigación con una muestra mayor y de otros niveles educativos, misma que permita hacer comparaciones con respecto a los niveles de educación.
2. Investigar posibles intervenciones para incrementar la motivación intrínseca en los alumnos de nivel medio superior.
3. Investigar por cuánto tiempo permanece en el estado de flow los alumnos que logran desarrollar este proceso.

4. Identificar si los docentes de estos alumnos que viven el proceso del flow, experimentan la misma sensación de placer.
5. Investigar en qué grado beneficia la experiencia óptima, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Probar con análisis estadísticos más complejos, como ecuaciones estructurales, el modelo hipotético propuesto en esta investigación sobre posibles relaciones de la actividad académica con el estado de flow.

## Referencias

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación. España: Popular.
- Ak Şentürk, B. (2012). Teachers' and Students' Perceptions of Flow in Speaking Activities. En: *Journal of Management Economics and Business* , 8(16), 283-306.
- Alderman, M.K (1999): Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning. Mahwah, NJ Erlbaum.
- Alonso Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y Estrategias. EDEBE, Barcelona.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in japanese college students: how do they experience challenges in daily life?. En: *Journal of Happiness Studies*. 5, 123–154.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. En: *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bali, G., Cázares, A. y Wisniewski, P. (1998). La voluntad de aprender: La motivación intrínseca en el educando y validación de una escala para medirla. Recuperado de: <http://www.mty.itesm.mx/die/ddre/transferencia/Transferencia42/eli-03.htm>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

- Beard, K., y Hoy, W. (2010). The Nature, Meaning, and Measure of Teacher Flow in Elementary Schools: A Test of Rival Hypotheses. *Educational Administration Quarterly*.
- Brophy, J.E (1998). *Motivating students to learn*. Madison, Wi; McGraw Hill.
- Brown, H.D (1994), *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York, Prentice Hall Regents.
- Bueno, J. (1998) *La Motivación en el aula I: teoría y práctica habitual*. Madrid: CCS.
- Camacho, C., Arias, D., Castiblanco, A. y Riveros, M. (2011). *Revisión teórica conceptual de flow: medición y áreas de aplicación*. Facultad de Psicología de la Universidad El Bosque, Bogotá, D.C., Colombia.
- Cameron, J., y Pierce, W. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results. En: *Review of Educational Research*, 66, 39– 51.
- Chamundeswari, S. (2013). Job Satisfaction and Performance of School Teachers. En: *International Journal Of Academic Research In Business & Social Sciences*, 3(5), 420 - 428.
- Coolican, Hugh. (2005). *Métodos de investigación y estadística de psicología*. Editorial Manual Moderno. México
- Coyne, J. C., y Tennen, H. (2009). Positive psychology in cancer care: Bad science, exaggerated claims, and unproven medicine. En: *Annals of Behavior Medicine*, 39, 14-26

- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihályi, M. (1988). *The flow experience and its significance for human psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. The psychology of happiness*. London: Rider.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *El yo evolutivo*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Felicidad y creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) *Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity*, in R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Kairos: Barcelona.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Materialism and the evolution of consciousness*. Washington, DC: The APA Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Undécima edición. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Decimoséptima ed. Barcelona: Editorial Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M., y Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. En: *Journal of Happiness Studies*, 4, 185–199.
- Csikszentmihalyi, M., y Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. En: *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175 (9), 526-536.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. En: *Journal of research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. Nebraska Symposium on Motivation.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. En A. K. Boggiano y T. S. Pittman (eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge: CU Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and selfdetermination of behavior. En: *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M (1997): "Self- determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres, Johns Hopkins UP.
- Delle Fave, A. y M. Bassi (2000). The quality of experience in adolescents daily life: developmental perspectives. En: *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, pp. 347-367.
- Díaz Barriga, F. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Dweck, C.S. y Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (ed.) *Socialization, personality and social development*. Wiley & sons, N.Y.
- Elliot, A., y Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Escartí, A. y Cervello E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer. (Ed), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principio y aplicaciones*. Valencia. Albatros educación.
- Fernandes, D. C. y Silveira, M. A. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. En: *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 17, n. 3, p. 447-455.
- Frederick, C. M. y Ryan, R.M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. En: *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Fredrickson, B. L., y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. En: *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332.

- Fredrickson, B. L. y Losada, M. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. En: *American Psychologist*, 60 (7), 678-686.
- Fullagar, C. J. y Mills, M. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. En: *The Journal of Psychology*, 142 (5), 533-553.
- García Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., Reina, R., y Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. En: *Spanish Journal of Psychology*, 11, 660-669.
- González-Fernández, A. (2005). Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. En: *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guay, F., Ratelle, C. F., y Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of selfdetermination in education. En: *Canadian Psychology*, 49, 233-240.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. En: *Developmental Psychology*, Vol 17(3).
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self- esteem, and level of voice in adolescents. En: J. Juvonen and K. R. Wentzel. Cambridge, Cambrige University Press
- Heine, C. A. (1997). Tasks Enjoyment and Mathematical Achievement. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Chicago, Illinois.



- Hektner, J.M., y Csikszentmihalyi, M. (1996). A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A. y Csikszentmihalyi, M. (2007). Experience sampling method. Measuring the quality of everyday life. California: Sage Publications.
- Jackson, S. A. y Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. En: *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W. y Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. En: *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129-153.
- Jackson, A.S. y Roberts, G.C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. En: *The Sport Psychologist*, 6, 156-171.
- Jagacinski, C.M. (1992). The effects of task involvement and ego involvement and achievement-related cognition and behaviours. Laurens Erlbaum. Hillsdale, NJ.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1999). Administración, una Perspectiva Global. 11ª. Edición. Mc Graw Hill: México.
- Kowal, J. y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from selfdetermination theory. En: *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Landero, R., y González, T. (2006). Estadística con SPSS y metodología de la investigación. México: Editorial Trillas S.A. de C.V.

- Larson, R. (1998). Flujo y escritura. En M. Csikszentmihalyi e I.S. Csikszentmihalyi, *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Larson, R. W. y Richards, M. H. (1991). Boredom in the Middle School years: Blaming schools versus blaming students. En: *American Journal of Education*, 99 (4), 418-443.
- Lepper, M.R. 1988. Motivational considerations in the study of instruction. En: *Cognition and Instruction*. 5(4):289-309.
- Linnenbrink, E. y Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler or academic success. En: *School Psychology Review*, 31.3 (2002): 313-327.
- López, A. y Ledesma, R. (2004). Adaptación cultural y psicométrica de la escala de motivación académica. Un estudio piloto. Memoria de las XI Jornadas de Investigación UBA. Buenos Aires, Tomo II, 284 – 286.
- López-Torres, M. T. (2007). Características del “Flow”, Ansiedad y Estado Emocional, en Relación con el Rendimiento de Deportistas de Élite. En: *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 25-44.
- Lyubomirsky, S., King, L. A. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? En: *Psychological Bulletin*, 131, 803- 855.
- Mandigo, J., y Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. En: *Physical Educator*, 55, 145-159.

- Marroquin, S. (2014). Evaluación de la motivación intrínseca y su relación con el estado de flow en el rendimiento de los docentes de educación media superior. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología UANL. Monterrey, N.L., México.
- Martinelli, S. C., y Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. En: *Estudios de Psicologia*, 14(1), 13-21.
- Martinelli, S. C., y Sisto, F. F. (2011). Escala para avaliação da motivação escolar infantojuvenil (EAME-IJ). São Paulo, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maslow, H. (1973). El Hombre Autorrealizado: Hacia una Psicología del Ser. Barcelona: Editorial Kairós
- Massimini, M. y Carli, M. (1986). La selezione psicologica umana tra biologia e cultura. En: Massimini, f. & inghilleri (EDs.), *L'esperienza quotidiana* (pp. 65- 84). Milán: Franco Angeli.
- Massimini F. y Carli, M. (1998). La evaluación sistemática del flujo en la experiencia cotidiana. En M. Csikszentmihalyi y I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mesurado, B. (2007). Calidad de la experiencia, autoconciencia y voluntad en las actividades intrínsecamente motivantes. En: Richaud de Minzi, M. C. e Ison M. (Eds.) *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*. Tomo II. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua
- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25 (1), 159-178.

- Mesurado, B. (2010). La experiencia del Flow o experiencia óptima en el ámbito educativo. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 183 -192.
- Moneta, G., y Csikszentmihalyi, M. (1996). The Effect of Perceived Challenges and Skills on the Quality of Subjective Experience. En: *Journal of Personality*, 64, 275-310.
- Moreno, J. C. (2007). Predicción del flow disposicional según el clima motivacional y el trato generado por el profesor en clase de educación física. En: *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(148), 207-228.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C., y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. En: *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 225-243.
- Nakamura, J., y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. New York, NY: Oxford University Press.
- Nakamura, J. (1998). Experiencia óptima y las aplicaciones del talento. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J. y Grijalvo F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. En: *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 40(3).
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. En: *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100.

- Paris, S y Turner, J (1994): Situated motivation en P.Pintrich, D.Brown y C.Weinstein (eds), Student motivation, cognition and learning. Essays in honour of Wilbert J. McKeachie. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Peterson, C., y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez & G. Hervás (Eds.), La ciencia del bienestar: Fundamentos para una psicología positiva (pp. 181-207). Madrid: Alianza Editorial
- Pearce, J., Ainley, M. y Howard, S. (2005). The ebb and flow of online learning. En: *Computers in Human Behavior*, 21(5), 745-771.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. En: *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, 359-376.
- Peterson, C. y Park, N. (2003). Virtues and organizations. En: K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (Eds.), Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline (pp. 33-47). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. En: *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). Motivation in Education: Theory, Research and Applications. Upper Saddle River, N.J.: Merrill- Prentice-Hall.
- Privette, G. (1983). Peak Experience, Peak Performance, and "Flow": A Comparative Analysis of Positive Human Experiences. En: *Journal of Personality and Social*, 45(6), 1361-1368.

- Rathunde, K. y Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. En: *American Journal of Education*, 111(3), 341-371.
- Rodríguez, A. Aguilar. Cifre, E. y Salanova, M. (2003). Operacionalizando el flow ¿se puede medir la experiencia optima en el uso de ordenadores? En: *Octava jornada de fomento de la investigación de la Univerisitat Jaume*. Mayo.
- Rubio, F. y García, C. (2010). "La Experiencia de fluidez en la educación", en A. Caruana (Coord), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*, Alicante: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport, 2010, pp. 90-109
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. En: *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation in education. En: *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Salanova, M., Martínez, I. Cifre, E. y Schaufeli, W. (2002). Flow at Work: A Confirmatory Factor Analysis. 25th International Conference on Applied Psychology. July, 7-12, 2002, Singapore.
- Salanova, M. Martínez, I. M., Cifre E. y Schaufeli, W. (2005). ¿Se puede vivir experiencia óptimas en el trabajo? Analizando el Flow en contextos laborales. En: *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill
- Scager, K., Akkerman, S., Pilot, A., y Wubbels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? En: *Higher Education*, 64,19-39.

- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. En: *American Psychologist*, 55(1), 6-14.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: The Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2005). *Positive Psychology, positive prevention and positive therapy*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. En: *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.
- Seligman, M., Parks, A., y Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. En: *The Royal Society, Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 359, 1379-1381.
- Sheldon, K.M. y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. y Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in High school classrooms from the perspective of Flow Theory. En: *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 158-176.
- Sicilia, A. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico. En: *Universitas Psychologica*, 10(1), 125-135.

- Smith, J.S. (2005). Flow Theory and GIS: Is there a connection for learning? En: *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(3), 223-230
- Solana, R (1993). Administración de Organizaciones. Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas.
- Steinberg, L. D., Brown, B. B., y Dornbusch, S. M. (1996). Beyond the classroom : Why school reform has failed and what parents need to do. New York: Simon & Schuster.
- Stipek, D. (1992). Motivation and instruction. En: Berliner, D. y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113.). New York: Macmillan Library Reference.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. En: Berliner, D. y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). New York: Editorial Macmillan
- Tessier, D., Sarrazin, P. y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers` interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. En: *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Tucker, C., y Winsor, D. (2013). Where Extrinsic Meets Intrinsic Motivation: An Investigation of Black Student Persistence in Pre-Health Careers. En: *Negro Educational Review*, 64, 1-4.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En: M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29). Nueva York: Academia Press.



- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En: G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). En: *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., y Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. En: *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vallerand, R.J., y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. En: *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Selfdetermination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. En: *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vielma, J. (2010). El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios: La evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana. Tesis Doctoral. No publicada. Programa de Doctorado en Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

- Vittersø, J. (2003). Flow versus life satisfaction: a projective use of cartoons to illustrate the difference between the evaluation approach and the intrinsic motivation approach to subjective quality of life. En: *Journal of Happiness Studies*, 4, (141-167).
- Voelkl, J. E. (1998). Measuring flow experiences in daily life: an examination of the items used to measure challenge and skill. En: *Journal of Leisure Research*, 30(3), 380-389.
- Wenger, E.C. y Snyder, W.M. (2000): "Communities of practice: The organizational frontier". En: *Harvard Business Review*, 78(1), pp. 139-145.
- Whalen, S.P. (1997). Assessing flow experiences in highly able adolescent learners. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Whalen, S. P. (1998). Flow and the engagement of talent: Implications for Secondary schooling. En: *NASSP Bulletin*, 82, 22-37.
- Whalen, S.P., y Schooling. (1998). Flow and the engagement of talent: implications for secondary. Bulletin, 82, 22-37. Recuperado de:  
<http://bul.sagepub.com/content/82/595/22.short>.
- Williams, M. y Burden, R. (2001). What makes a person want to learn? Motivation in language learning. Recuperado de:  
<http://cad.cele.unam.mx/formasesores/modulo3m3u2ea2tx01.htm>
- Wong, M. M-H. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. En: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 315-326

Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., y Monteiro, R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. En: *Paideia*, 21(49), 157-164.

### Anexo 1: Test de Motivación

**INSTRUCCIONES:** Por favor indica, de la manera más sincera posible, cada una de las preguntas siguientes, describe una razón que puede servir para explicar por qué tú asistes a la escuela. Para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir a la escuela (**encierra** el número apropiado). Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones todas igualmente válidas, además de anónimas.

¿Por qué asistes a la escuela?	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalme nte de acuerdo
1. Porque sin el título de preparatoria no encontraré un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque experimento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque la educación de preparatoria me ayudara a estar mejor preparado para la carrera que yo escoja.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque realmente me gusta ir a la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; realmente pienso que estoy perdiendo mi tiempo al ir a la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
6. Por el placer que yo experimento mientras me supero a mí mismo en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme a mí mismo la capacidad que tengo al obtener mi certificado de preparatoria.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para después conseguir un trabajo con mayor prestigio.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que yo experimento cuando descubro nuevas cosas que nunca antes había visto o que no conocía.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque con ello podre encontrar un trabajo en el área que me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque para mí la escuela es divertida	1	2	3	4	5	6	7
12. Una vez tuve buenas razones para asistir a la escuela, ahora me pregunto si debiera continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por el placer que yo experimento mientras me supero a mí mismo como uno de mis logros personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque cuando tengo éxito en la escuela me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque después quiero tener una buena vida.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer que yo experimento en saber más acerca de temas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección de mi carrera.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que yo experimento cuando tomo parte de discusiones con maestros interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé bien porque yo voy a la escuela y francamente, no me importa.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalme nte de acuerdo
20. Por la satisfacción que experimento en el proceso de superar logros en actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para mostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para después obtener un mejor salario.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que mi educación de preparatoria mejorará mis competencias laborales o como trabajador.	1	2	3	4	5	6	7
25. Por la gran emoción que experimento con la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. Yo no sé; no puedo entender porque voy a la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la preparatoria me permite tener satisfacciones personales cuando tengo excelencia en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque yo puedo mostrar a mí mismo que puedo tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

## Anexo 2: Test del Estado de Flow

**A continuación, tómate un momento para relajarte y tranquilamente, trata de:**

- Recordar y concentrarte en la(s) mejor(es) experiencia(s) académica (s) que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido como tu(s) mejor(es) actuación(es) académica (as).
- Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la actividad académica, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo mejor y más completa que puedas la situación en que tuviste **tu mejor y más satisfactoria experiencia académica dentro y/o fuera del salón de clase** (como por ejemplo realizar un proyecto, una exposición de clase, un trabajo de investigación o un examen).
- Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.
- No hay respuestas correctas o incorrectas. **Encierra** el número que más se aproxime a cómo describirías tu mejor experiencia.

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío académico que se me planteaba.	1	2	3	4	5	6	7
2. Realice la actividad de forma correcta, sin tener que pensar mucho, casi de forma automática	1	2	3	4	5	6	7
3. Conocía claramente lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
4. Sabía lo bien que estaba desarrollando mi actividad académica	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
7. No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
8. El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido).	1	2	3	4	5	6	7
9. Realmente me divertía lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	1	2	3	4	5	6	7
12. Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
13. Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
14. No me costaba mantener mi mente en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
16. Durante el desarrollo de la actividad no me preocupaba cómo lo estaba haciendo	1	2	3	4	5	6	7
17. El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
18. Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para hacer frente a la actividad realizada.	1	2	3	4	5	6	7
20. Realice de una forma automática la actividad	1	2	3	4	5	6	7
21. Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la actividad	1	2	3	4	5	6	7
22. Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que realizaba la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
23. Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
24. Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
25. No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
26. Sentía como si el tiempo se detuviera mientras realizaba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
27. La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
28. Las dificultades de la actividad y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
29. Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que involucraba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
30. Mis objetivos estaban claramente definidos.	1	2	3	4	5	6	7
31. Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
32. Estaba totalmente concentrado en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
33. Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
34. No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
35. A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como en cámara lenta.	1	2	3	4	5	6	7
36. La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante.	1	2	3	4	5	6	7

**A continuación, tómate un momento para relajarte y tranquilamente, trata de:**

- Recordar y concentrarte en la(s) peor(es) experiencia(s) académica (s) que hayas tenido, no en cuanto a resultado necesariamente, sino a lo que hayas sentido como tu(s) peor(es) actuación(es) académica (as).
- Ubicarte lo mejor que puedas en el lugar y hora del desarrollo de la actividad académica, en la que sucedió la experiencia. Recuerda y concéntrate en el mayor número de detalles que te sea posible. Trata de recrear lo mejor y más completa que puedas la situación en que tuviste **tu peor experiencia académica dentro y/o fuera del salón de clase** (reprobar un examen cuando pensabas que lo ibas a pasar, no entender al explicar una exposición, dificultad para desarrollar una investigación o proyecto).
- Ahora, por favor contesta las siguientes preguntas, tratando de imaginar que te encuentras nuevamente en esa situación.
- No hay respuestas correctas o incorrectas. **Encierra** el número que más se aproxime a cómo describirías tu peor experiencia.

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío académico que se me planteaba.	1	2	3	4	5	6	7
2. Realice la actividad de forma correcta, sin tener que pensar mucho, casi de forma automática	1	2	3	4	5	6	7
3. Conocía claramente lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
4. Sabía lo bien que estaba desarrollando mi actividad académica	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenía toda mi atención puesta en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
7. No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
8. El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido).	1	2	3	4	5	6	7
9. Realmente me divertía lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	1	2	3	4	5	6	7
12. Estaba seguro(a) de lo que quería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
13. Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
14. No me costaba mantener mi mente en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7



	Totalmente desacuerdo	Muy en desacue rdo	En desacue rdo	No sé / Tengo duda	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
15. Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
16. Durante el desarrollo de la actividad no me preocupaba cómo lo estaba haciendo	1	2	3	4	5	6	7
17. El tiempo parecía transcurrir de manera diferente a lo normal.	1	2	3	4	5	6	7
18. Disfruté mucho con las sensaciones que experimenté y me gustaría volver a sentirlas.	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenía la sensación de que era lo bastante bueno como para hacer frente a la actividad realizada.	1	2	3	4	5	6	7
20. Realice de una forma automática la actividad	1	2	3	4	5	6	7
21. Sabía lo que quería conseguir con el desarrollo de la actividad	1	2	3	4	5	6	7
22. Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que realizaba la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
23. Estaba completamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	7
24. Sentía que controlaba totalmente lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
25. No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
26. Sentía como si el tiempo se detuviera mientras realizaba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
27. La experiencia me hizo sentir muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
28. Las dificultades de la actividad y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel.	1	2	3	4	5	6	7
29. Actué de manera espontánea y automática, sin tener que pensar en lo que involucraba la actividad	1	2	3	4	5	6	7
30. Mis objetivos estaban claramente definidos.	1	2	3	4	5	6	7
31. Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
32. Estaba totalmente concentrado en lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
33. Sentía un control total de mi persona y mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
34. No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	1	2	3	4	5	6	7
35. A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como en cámara lenta.	1	2	3	4	5	6	7
36. La experiencia me pareció muy valiosa y gratificante.	1	2	3	4	5	6	7